



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Maria Luísa Vieira Rocha

Os processos supervisivos nas estruturas de gestão intermédia: possibilidades e limites

Um estudo de caso numa escola secundária

Mestrado em Educação / Especialidade em Supervisão Pedagógica

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Candeias

Setembro de 2011

NOTA: Este trabalho foi escrito sem respeito pelo novo acordo ortográfico.

DECLARAÇÃO

Nome: **Maria Luísa Vieira Rocha**

Endereço electrónico: luisavrocha@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: **7453295**

Título da Tese: **Os processos supervisivos nas estruturas de gestão intermédia: possibilidades e limites. Um estudo de caso numa escola secundária**

Orientadora: Professora Doutora **Maria Isabel Tavares Candeias da Silva**

Ano de conclusão: **2011**

Ramo de Conhecimento: **Mestrado em Educação/Especialidade em Supervisão Pedagógica**

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, 30 de Setembro de 2011

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Escrevendo algumas palavras, mesmo consciente de que possam dizer pouco.

A quem nos acompanhou nesta caminhada de construção do conhecimento.

Ao companheiro de todos os momentos.

À família, pela compreensão da presença ausente.

Aos amigos do coração e de alma.

Aos professores do mestrado, em especial aos directores do curso, professores César Sá e Ana Peixoto, pela sensibilização sobre o valor da supervisão nos processos de desenvolvimento profissional. Somente nesse momento comecei a incorporar a sua valoração.

À escola, por ter aceite ser o contexto investigativo.

Ao seu director, por assumir-se como um participante activo do estudo, e aos professores, em geral.

Aos coordenadores de departamento, que comigo trabalharam colaborativamente, apesar dos condicionamentos temporais, tendo sido os protagonistas do estudo.

Para eles, um sentido agradecimento.

À orientadora, fonte inspiradora de sucesso. Pela sua inteligência emocional soube sempre orientar-me com um pragmatismo ímpar. Pelas leituras idiossincráticas que sobre mim realizou conduziu-me para a concretização deste projecto, *obrigando-me* a contornar os inúmeros momentos de desânimo e angústia intelectual que experimentei. Muitas vezes, com apenas uma palavra, uma dica, uma ideia, voltava a acreditar.

Obrigada por ser uma orientadora que orienta!

A mim própria, pela resiliência demonstrada...

E ainda pela minha incontornável vontade de APRENDER...

aprender a aprender,

aprender a ensinar

aprender a saber,

aprender a conhecer,

aprender a fazer,

aprender a ser profissional, com profissionalidade.

A todos os que contribuíram para que caminhasse no sentido da transformação e da emancipação profissionais.

RESUMO

Esta pesquisa centra-se nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, nos departamentos curriculares. Pretende-se compreender as concepções de supervisão e de coordenação dos coordenadores de departamento, dos professores e do próprio director, tentando-se conhecer as práticas supervisivas e coordenativas que aí ocorrem, quem é o seu mediador e em que órgão se efectivam. Constitui, também, objectivo a identificação dos constrangimentos ao exercício dessas funções por parte dos seus responsáveis e das condições facilitadoras de processos de supervisão, finalizando com a apresentação de um quadro capaz de potenciar as práticas supervisivas, numa perspectiva de *projecto* formativo, que se espera positivo para o desenvolvimento organizacional e profissional, com reporte ao processo educativo.

Através de uma metodologia qualitativa privilegia-se uma abordagem descritiva e interpretativa, cujo *design* investigativo se enquadra no âmbito de um estudo de caso onde se podem identificar características de investigação-acção, especialmente quando os participantes, ao longo do processo, reflectem sobre a decisão e a acção e identificam as vertentes de melhoria, assegurando-as no futuro. Enfatiza-se ainda a criação de oportunidades reflexivas através de encontros de cariz formativo que se concretizam na realização de entrevistas, assumindo-as como momentos de reflexão partilhada, que permitem conhecer o contexto educativo e propiciar o debate conjunto sobre as práticas de supervisão. O questionário, a análise documental e as notas de campo da investigadora completam a triangulação metodológica.

Com este estudo foi possível compreender a orgânica funcional do departamento e a forma como a escola centralizou as competências supervisivas nos grupos disciplinares e nos seus representantes. Também se pôde compreender a importância da promoção do trabalho colaborativo, no seio do grupo, cabendo ao coordenador a função de supervisionar essas práticas, o que corresponde a uma concepção de supervisão que privilegia o trabalho de pares, a hetero-supervisão.

Palavras-Chave: supervisão; coordenação de departamento curricular; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This research is centred on the structures for educational coordination and pedagogic supervision in the various curricular departments. The purpose of the study is to better understand the concepts that department coordinators, professors and the director her/himself have regarding supervision and coordination, with particular emphasis on the supervisory and coordinative practices that are employed, those responsible for reconciling them and the sector in which they are practiced. A further objective is the identification of the constraints to the exercise of these functions by those responsible for them and the conditions that may facilitate the supervisory processes and, lastly, the presentation of a chart capable of increasing the potential of the supervisory practices from the standpoint of a training *project* that one hopes will be positive in terms of organizational and professional development, as regards the educational process.

The use of a qualitative methodology privileges a descriptive and interpretative approach, whose investigative design fits in within the framework of a case study where one can identify action-investigation characteristics, particularly when the participants, throughout the process, reflect on the decision and the action and identify aspects of improvement, to ensure them for the future. Emphasis is also placed on the creation of contemplative opportunities through meetings of a training nature that are concentrated on carrying out of interviews, where these are taken on as moments of shared deliberation, that enable one to better know the educational context and encourage joint deliberation of the supervisory practices. The questionnaire, the analysis of documents and the field notes of the researcher complete the methodological triangulation.

This study led to an understanding of the functional organics of the department and the manner by which the school centralizes the supervisory skills on the disciplinary groups and on their representatives. One is also led to understand the importance of promoting collaborative work, within the heart of the group, it being the coordinator's responsibility to supervise these practices, which corresponds to a supervisory concept that gives preference to paired work, that is, hetero-supervision.

Key words: supervision; coordination of curricular departments; professional development.

ÍNDICE

Antes da Introdução	3
Introdução	5
O problema de estudo	7
Capítulo I – Quadro Teórico: os fundamentos conceptuais e enquadadores	17
Os contextos da coordenação e supervisão pedagógica	19
A supervisão à luz dos normativos legais	20
A nova organização pedagógica da escola	21
A (re)valorização da gestão intermédia: os departamentos curriculares	24
O coordenador de departamento: o papel de gestor intermédio	30
A concepção de supervisão no quadro normativo	40
A supervisão nas acepções teóricas: um conceito em mudança	42
A nova abrangência do campo da supervisão	50
A supervisão escolar – o centro das novas dinâmicas	51
A escola reflexiva por referência ao professor reflexivo	54
As funções do supervisor no contexto da escola reflexiva	63
A supervisão como contexto de desenvolvimento e construção da identidade profissional	66
Capítulo II – Quadro metodológico: um percurso de investigação	77
Procedimentos metodológicos	79
Entre diferentes paradigmas	80
A opção por uma metodologia de investigação	81
O estudo de caso <i>versus</i> investigação-acção	85
Caracterização do contexto de estudo	88

Instrumentos de recolha de dados	90
A selecção dos intervenientes	92
A entrevista	93
O questionário	97
A observação e notas de campo	99
Análise documental	101
A triangulação	102
Técnicas de análise de dados qualitativos	104
As questões de ética	108
Capítulo III – Análise e interpretação de dados	111
Um ponto de situação	113
O conceito de supervisão	115
O conceito e a acção da coordenação: funções, competências e perfil do coordenador de departamento	126
As práticas supervisivas na escola	138
Condições para a supervisão	153
Quadro facilitador para a melhoria das práticas	165
Considerações finais	169
Referências bibliográficas	187
Anexos	197

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Tríade funcional do departamento curricular	29
Figura 2.	As dimensões da supervisão	45
Figura 3.	Desenvolvimento profissional: interdependência dos factores internos e externos	69
Figura 4.	O campo de acção da nova abrangência da supervisão	74
Figura 5.	Triangulação das fontes de dados	103
Figura 6.	Triangulação metodológica	103

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.	Evolução das funções das estruturas de gestão intermédia	23
Quadro 2.	Perfis de competências e áreas de formação especializada	31
Quadro 3.	O líder <i>versus</i> o gestor: as diferenças de intervenção	37
Quadro 4.	O paradigma da escola, do professor e da supervisão	76
Quadro 5.	Plano estratégico para o desenvolvimento educativo da escola	89
Quadro 6.1	Síntese dos procedimentos metodológicos	90
Quadro 6.2	Síntese dos procedimentos metodológicos	91
Quadro 7.	Distribuição dos intervenientes por departamento e grupo disciplinar	93
Quadro 8.	Termos associados às concepções de supervisão da escola	125
Quadro 9.	Constrangimentos aos processos supervisivos	166
Quadro 10.	Condições facilitadoras dos processos supervisivos	167

LISTA DE SIGLAS

ADD	Avaliação do Desempenho Docente
PE	Projecto Educativo
PAA	Plano Anual de Actividades
RI	Regulamento Interno
CCAD	Comissão Coordenadora da Avaliação do Desempenho
ECD	Estatuto da Carreira Docente
DL	Decreto-Lei

INTRODUÇÃO

A problemática de estudo

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem, são exigências fundamentais para estar à altura dos desafios do nosso tempo.

(Freire, P., 1996)

Antes da introdução

Começo o presente estudo pela transcrição de um texto por ilustrar bem a pluralidade de olhares e de sentidos que é possível atribuir ao mesmo fenómeno, à mesma situação social ou ao mesmo contexto educativo. E se Van Manen escreve que “a escrita é o método. (...) o escritor produz texto e produz mais do que texto. Produz-se. (...) Escrever é medir a profundidade das coisas e também compreender a nossa profundidade” (1990: 126-127). Assim, ao escrever (no caso, transcrever) este texto foi possível perceber a multiplicidade de conhecimentos passíveis de produção a partir de um conceito, um assunto, uma temática ou de uma simples ideia. Nessa linha, foi esse o propósito quando partimos para a elaboração desta pesquisa, sendo apenas o produto da construção de um *olhar*.

Ainda consubstanciando o fundamento deste autor sobre a importância do acto da escrita, em nosso entender, como exercício emancipatório no que toca à produção de conhecimento, registamos que “escrever ensina-nos o que sabemos, e o modo como sabemos o que sabemos, pois, à medida que nos comprometemos com a escrita, vemos-nos espelhados no texto” (Van Manen, 1990: 127). Foi assim que nos posicionamos ao escrever este trabalho.

Um dia, numa aula, a nossa **professora** ensinou-nos
que o Vento é simples massa de ar.

E eu acreditei.

Se a professora o diz ...

Mas não compreendi e pus-me a cogitar ...

De volta para a aldeia, onde ninguém estudou, resolvi perguntar.

E disse o **Zé Moleiro**:

– O Vento é pó de trigo, são velas a rodar.

O Vento é um amigo.

O **Luís Pescador** gritou, sem se conter:

– O Vento faz as ondas e fez meu pai morrer!

O Vento é assassino, o Vento faz doer.

– Nem sempre, lembrei **Eu**.

Levanta os papagaios e fá-los ser estrelas num céu azul de sol.

E gemeu a **Velhinha**, num canto do portal:

– O Vento é dor nos ossos ...

– É roupa no varal sequinha num instante!

Afirmou **Minha Mãe**, correndo atarefada, entre casa e quintal.

Mas explicou um velho **Jardineiro**:

– O Vento, meus amigos, destruiu-me as roseiras e fez cair as flores das minhas trepadeiras.

O Vento é muito mau.

Um **Poeta** sorriu ...

O Vento é a beleza

As searas são mar.

Só o Vento as faz mover, no campo a ondular.

Então sentei-me à mesa e estudei a lição.

Já sei o que é o Vento:

É DOR, É MEDO, É PÃO.

É BELEZA E CANÇÃO.

É A MORTE NO MAR.

E POR TRÁS DISSO TUDO

É UMA MASSA DE AR ...¹

Este aprendiz, nesta situação concreta, foi capaz de produzir conhecimento através da análise que efectuou sobre a pluralidade de significados atribuídos a um mesmo conceito.

¹ Texto postado por António Manuel, acedido em 28 de Junho, 2011, de <http://voz-novacasa.blogspot.com/2009/10/plural-dos-sentidos.html>.

INTRODUÇÃO

O mérito de nos *obrigarmos* a olhar para as mais diversas situações com os sentidos do *ouvir* e *ver* extremamente apurados, observando o *outro* como um elemento fundamental das relações que se dão na escola e no contexto social que a enquadra, possui a virtualidade de permitir uma melhor percepção da realidade educativa de cada organização escolar.

Usando a arte da pergunta como um estímulo da actividade cognitiva e social, como um instrumento que permite reflectir e desconstruir toda a especificidade e complexidade da acção humana, ousamos, então, questionar o porquê de realizar um estudo sobre os processos supervisivos e de coordenação no quadro das estruturas de gestão intermédia? A resposta pode ser sustentada pela opinião da investigadora, que considera estas estruturas como os elos intermédios basilares para a afirmação e consolidação da tão reclamada autonomia das escolas. Somente com gestores intermédios pedagógicos fortes que possuam capacidades de liderança consistentes, é viável a implementação, o desenvolvimento e a supervisão do projecto de escola, além da ligação que permitem estabelecer entre a gestão de topo e a base, os professores, sendo, por isso, elementos estruturantes para o desenvolvimento organizacional da instituição e desenvolvimento profissional dos seus pares. Por outro lado, alguns autores, como Lima (2008b), referem o insuficiente número de estudos sobre as práticas dos coordenadores de departamento, em especial na forma como acompanham e supervisionam o trabalho dos pares que coordenam ou como exercem a liderança profissional.

Estudar os processos supervisivos das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, no que toca aos departamentos curriculares, constitui a proposta de trabalho desta investigação. Fruto do conhecimento sobre a realidade vivenciada ao nível dos departamentos curriculares, e considerando a responsabilidade que a legislação atribui ao coordenador de departamento, do qual se exige um conhecimento profundo ao nível de uma coordenação supervisiva, é pertinente conhecer e compreender de que forma essa responsabilidade é percebida, assumida e desenvolvida. Além disso, na

maioria dos casos, o cargo de coordenador parece ser atribuído a docentes sem formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores (conforme recomenda o Decreto Regulamentar n.º 10/99), mas com um perfil profissional que os seus colegas ou a gestão de topo considera adequado, pelo que importa também compreender de que modo essa supervisão pedagógica é exercida.

Efectivamente, é nossa percepção que não é sob a alçada do prescrito normativamente que a operacionalização da supervisão pedagógica ao nível da coordenação departamental se concretiza, sendo necessário uma outra actuação, que poderá ser assumida e construída mediante a posse de um maior conhecimento por parte do coordenador da função a desempenhar, na sequência de um processo reflexivo sobre a experiência e a acção, indagando para agir e melhorar o processo supervisivo. É objectivo crucial desta investigação que a mesma possa contribuir para uma *prática reflexiva pragmática*, capaz de conduzir a uma *supervisão* da acção pedagógica com valor para a optimização do modelo de ensino do século XXI. Questionar e reflectir de forma sistemática sobre as principais práticas pedagógicas, realizando continuamente uma auto-supervisão é uma mais-valia no panorama formativo sob a perspectiva de a aprendizagem se dever processar ao longo da vida, na óptica do que se designa por *life long learning*, ou seja, desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender em permanência, aprendendo com e através da experiência, sempre valorizada e reflectida. Num contexto, onde reina um conhecimento global, permanentemente desafiador e impera o confronto com a mudança e a complexidade social, Alonso advoga “o entendimento do *conhecimento* como complexo, integrado, dinâmico e aberto, [tendo] que ser construído e transformado nos processos de aprendizagem em saber significativo e relevante para a vida” (2006: 4). Reconfigurar convicções em relação às práticas escolares é também um objectivo que este projecto de formação e investigação tentará alcançar.

Por outro lado, a realização de projectos desta natureza, assumindo-se já como uma prática alargada no panorama académico e profissional, é também, na acepção de Lima & Pacheco (2006), uma estratégia de aprendizagem e conhecimento, capaz de

conduzir a uma intervenção na realidade, sendo a própria investigação exigida como competência essencial num grande número de domínios. A complexidade da sociedade, os desafios, as pressões e a centralidade que a informação ocupou na vida de cada um elegeram a pesquisa como um instrumento fundamental para responder às constantes solicitações pessoais, profissionais, sociais ou educacionais. No entender destes autores, “a investigação é hoje considerada uma ferramenta indispensável” (Lima & Pacheco, 2006: 7), sendo indissociável de qualquer processo de aprendizagem e formação. Este é também um dos propósitos que nos mobiliza.

Na mesma lógica, a selecção de uma temática de estudo pode ser sustentada por questões como a valorização e enriquecimento académicos, o desenvolvimento da profissionalidade, a preparação para o desempenho futuro de cargos de coordenação e a construção de novo conhecimento científico, na busca de uma formação que se vai construindo sob o lema de uma epistemologia da prática e da acção quotidiana em resultado do entrosamento com a teoria. Assim se perspectiva também o presente estudo.

Seguindo a orientação de Pacheco (2006a) sobre o processo de investigação e da sequência de passos que o mesmo exige, a identificação do problema de estudo e a definição da problemática enquadradora constituem o primeiro passo, sendo, até, na opinião de Tuckman (1994: 22), “a fase mais difícil de um processo de investigação”. Efectivamente, a identificação do problema assume-se como um guia orientador de todo o processo, exigindo-se que este seja descrito com clareza e esteja relacionado com as experiências, interesses, objectivos da investigação e com o quadro teórico que o sustenta.

O problema de estudo

Segundo Pereira, Costa & Neto-Mendes (2004), o departamento curricular não se reconhece como um espaço de promoção do trabalho colaborativo, onde se efectuem partilhas e diálogos entre os professores. Na realidade, se a missão consignada aos departamentos curriculares era nobre na sua intenção legislativa, por constituírem

espaços de colegialidade, de partilha e de trabalho colaborativo e cooperativo na tomada de decisões conjuntas, na prática, ela perdeu-se, pois, no presente momento, reconhece-se que os departamentos são entendidos apenas como “órgãos burocráticos de controlo curricular e não propriamente espaços para a discussão das práticas curriculares (...) não constituem espaços onde se trabalha a planificação dos professores” (Pacheco, 2006b: 83). Assim, ao contrário do preconizado pelo movimento de descentralização na gestão e autonomia das escolas quanto às concepções de maior participação e colaboração dos professores nos processos de tomada de decisão e na promoção do trabalho cooperativo não se verificou no interior dos departamentos

[um] momento efectivo de diálogo e partilha de experiências relativas à gestão curricular das disciplinas (...) não há uma prática sistemática e regular de fazer este tipo de trabalho em conjunto, nem durante as reuniões de departamento, nem em momentos menos formais. (Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004: 153-154)

Verifica-se assim uma certa distância entre o legislado, a intenção, e o quadro real das práticas das escolas no que toca à acção fulcral dos departamentos curriculares.

Podendo o problema ser apresentado sob a forma de questão orientadora, esta foi formulada do seguinte modo:

- Como é que os professores, em especial os coordenadores de departamento, concebem e desenvolvem os processos de coordenação e supervisão pedagógica?

Por razões de operacionalização, esta foi depois especificada em sub-questões:

- Que concepções de supervisão defendem esses professores?
- Que práticas de supervisão se identificam na escola?
- Qual o órgão que mais contribui para a realização de processos de coordenação e supervisão?
- Qual a figura que mais assume a efectivação da supervisão?
- De que forma os coordenadores de departamento promovem e realizam as suas funções de coordenação e de supervisão?
- Que papel cabe ao coordenador de departamento nesses processos?

- Qual o perfil do coordenador nas suas funções de coordenação e supervisão?
- Que condições são tidas como essenciais para tornar possível a supervisão?
- Que constrangimentos se identificam na escola aos processos coordenativos e supervisivos?
- Que quadro facilitador pode ser construído para a melhoria das práticas supervisivas?

Nesta medida, o presente estudo pretende compreender de que forma os coordenadores dos departamentos curriculares, de uma escola secundária da zona norte do país, exercem as suas funções supervisivas, ou seja, de que modo é que os professores, nas suas funções coordenativas, concebem e planeiam, desenvolvem e acompanham o processo de supervisão pedagógica inerente ao cargo. Pretende-se abordar as dinâmicas de trabalho dos departamentos curriculares no âmbito da coordenação e supervisão, identificando-se constrangimentos e potencialidades da acção prática dos coordenadores e, em simultâneo, conceber um quadro orientador e promotor dos processos supervisivos.

Em síntese, o estudo visa analisar e compreender o papel do coordenador de departamento no exercício das suas funções de coordenação no âmbito da supervisão. Que possibilidades e obstáculos existem no desempenho do cargo? Que projecto de supervisão conceber como resposta ao diagnóstico traçado? Se nos reportarmos às questões investigativas atrás apresentadas, os objectivos deste trabalho podem ser sistematizados nos seguintes tópicos:

- Identificar as perspectivas de supervisão dos professores, em especial dos coordenadores de departamento;
- Perceber como é desenvolvida a coordenação, especialmente no âmbito da supervisão ao nível departamental;
- Identificar o órgão e a figura mais central nos processos de coordenação e supervisão;

- Identificar as características do perfil do coordenador para um desempenho eficaz ao nível da coordenação e supervisão;
- Perceber o papel do coordenador na promoção da supervisão;
- Identificar que constrangimentos e potencialidades registam os coordenadores no processo de coordenação e supervisão departamental;
- Conceber um quadro facilitador e orientador da supervisão na coordenação do departamento.

Segundo Pacheco (2006a), a definição do problema de estudo, aqui materializado sob a forma de questão orientadora, tem subjacente motivações de ordem diversa, como sendo factores pessoais, profissionais e organizacionais, que apenas se conhecem pela sua contextualização. Por outro lado, nesse processo há exigências específicas que Tuckman (1994) sistematiza em cinco condições, as quais passamos a explicitar. O estudo deve ter *praticabilidade*, isto é, ser exequível dentro dos constrangimentos temporais, dispondo-se da amostra necessária, com recurso a uma metodologia ajustada, capaz de contribuir para a resposta ao problema enunciado. Neste sentido, o estudo foi pensado de acordo com a baliza temporal definida e a selecção dos participantes foi efectuada em função desses factores. A *amplitude crítica* refere-se ao alcance do estudo e ao preenchimento das motivações que o delinearam, bem como aos resultados potencialmente previstos. Neste ponto, se os dois aspectos elencados foram cumpridos, o último ficou um pouco comprometido por factores alheios aos nossos esforços e que ao longo do trabalho vão sendo referenciados. As expectativas configuravam-se mais elevadas. O *interesse* do assunto seleccionado e a procura de soluções facilitadoras desses processos correspondeu a motivações de ordem profissional, de desenvolvimento das aprendizagens e competências na área da supervisão. O resultado do confronto entre o *background* e o *Know-how* alcançado foi exponencial. O *valor teórico* do estudo é justificado pela sua importância científica ao constituir-se como um contributo positivo neste campo do conhecimento. Por último, o seu *valor prático* reside na potencial melhoria a introduzir nas práticas educativas futuras, o que poderá acontecer, pelo menos, no contexto de investigação.

Passando agora ao último procedimento que a explicitação da problemática comporta, a análise crítica da bibliografia, é importante aprofundar e sistematizar as ideias provenientes dos suportes bibliográficos, pois, de acordo com Quivy & Campenhoudt, “os diversos aspectos do problema decorrem frequentemente de pontos de vista ou de orientações teóricas diferentes que devem ser clarificados” (1992: 89-90). Assim, a contextualização teórica abrange a explanação da concepção de supervisão presente nos normativos legais, a qual tem um forte cariz formativo porque pretende a melhoria das práticas e das aprendizagens, promovendo métodos de trabalho colaborativo, sendo também um suporte da avaliação do desempenho ao disponibilizar instrumentos de reflexão individual e partilhada. O carácter formativo que lhe está subjacente define para o supervisor o perfil de professor que, na prática, orienta, apoia e acompanha o desenvolvimento profissional daqueles que coordena, proporcionando condições facilitadoras de aprendizagem permanente, num espírito colaborativo, de interajuda e de diálogo entre pares.

Por contraponto, realiza-se também uma explanação conceptual em termos de teoria, adoptando-se uma perspectiva de supervisão assente nas ideias defendidas por vários autores dos quais destacamos Alarcão & Tavares (2003), Alarcão (2000; 2002; 2009), Alarcão & Roldão (2008), Oliveira (2000) e Santiago (2000). O conceito de supervisão apresentado prevê que esta seja perspectivada numa lógica que extravasa os limites da sala de aula e adquira uma maior abrangência, alargando-se ao colectivo dos professores, à escola enquanto organização que aprende e se desenvolve institucionalmente. Mas a concepção de supervisão que valoriza o processo reflexivo na acção e sobre a acção para a reconstrução de novas experimentações, na direcção de um tipo de actuação cada vez mais eficaz e positiva, na linha do que defende Vieira (1993; 2006), entre outros, está igualmente presente neste estudo. A esta definição encontra-se subjacente a noção de desenvolvimento profissional e a visão de uma supervisão de pendor transformador e de natureza emancipatória, conduzindo o professor à auto-supervisão, no sentido de ser supervisor das suas próprias práticas (Vieira, 2009a; 2009b).

No presente trabalho investigativo, o enfoque vai para a *nova* abrangência conceptual, designada de supervisão escolar, ou supervisão institucional, por referência

ao colectivo e à escola. É neste contexto que reside a importância das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, genericamente designadas de estruturas intermédias de gestão, estando personificadas na figura dos gestores pedagógicos intermédios, ou seja, dos coordenadores de departamento, que adquirem assim um conjunto de novas funções, revitalizadoras da sua acção para o processo de concretização e consolidação da autonomia escolar. Esta reconceptualização da supervisão insere-se no âmbito das novas exigências que à escola são feitas e dos desafios que continuamente se lhe colocam.

Se nos últimos tempos, a escola mudou, e disso ninguém tem dúvidas, por inerência o papel do professor teve também de passar por significativas alterações. É no seio da estrutura pedagógica e organizacional da escola, o departamento curricular², que emerge essa *nova* abrangência funcional dos professores, nomeadamente na coordenação e supervisão do trabalho dos seus pares. Ocorre, por isso, uma extensão das suas funções para fora do âmbito da acção educativa em contexto restrito de sala de aula.

Compreender a distância entre o que está pensado e prescrito nos normativos no âmbito do cargo de coordenador de departamento e o que efectivamente é realizado na prática, percebendo de que modo os professores, em especial os coordenadores, interpretam as suas funções e as valorizam como formas de potenciar o desenvolvimento profissional, justifica igualmente a pertinência deste estudo. Por seu turno, se esta pesquisa define como objectivos essenciais a recolha das percepções e perspectivas de vários agentes educativos sobre os processos supervisivos e a compreensão dos sentidos e significados que lhes são atribuídos, a metodologia de natureza qualitativa, de tipo descritivo e interpretativo, configurou-se como a opção mais ajustada, porquanto se privilegiou neste trabalho o contexto ecológico e os seus agentes educativos como fontes de recolha de dados, atribuindo-se um elevado ênfase ao seu pensamento, com enfoque para a compreensão e interpretação dos processos e não de resultados e produtos.

O *design* do estudo insere-se no método do estudo de caso, com aproximação às características da metodologia da investigação-acção pelo carácter reflexivo-formativo de que se revistaram os vários encontros com os participantes, o director, os coordenadores

² Criado pelo DL n.º 115-A/98 e, em conformidade, com as alterações introduzidas pelo DL n.º 75/2008.

de departamento e os professores. Ao se tentar analisar e compreender o pensamento destes actores relativamente aos processos de coordenação e supervisão, quando o fazem, estão a reflectir sobre as suas práticas e experiências, analisando as consequências das suas acções. A identificação de situações-problema e a procura de soluções e explicações foi expressa através da concepção de um *projecto* supervisivo de coordenação, onde os coordenadores puderam confrontar as questões e problemas identificados nas suas vivências práticas por referência a um quadro conceptual. Da reflexão produzida, espera-se que se verifique uma predisposição para a melhoria da acção supervisiva nos departamentos curriculares.

Para a realização deste estudo empírico, e atendendo aos seus objectivos, foram vários os instrumentos seleccionados para a recolha de dados. A entrevista, que constituiu a técnica privilegiada para a recolha de percepções e concepções de coordenação e supervisão junto do director e coordenadores, assumindo o carácter de encontro reflexivo-formativo; o questionário, aplicado exclusivamente aos professores de todos os departamentos, segundo uma selecção de conveniência; a observação e as notas de campo da investigadora, que se constituíram como registos sobre a forma de pensar e interpretar os dados recolhidos, bem como sobre o modo de organizar a investigação e orientação a seguir; e a análise documental, cujos documentos de referência foram o *projecto educativo*, o *regulamento interno* e o *plano anual de actividades*³, no sentido de se conhecer o projecto de escola e as suas linhas orientadoras, assim como a forma de o concretizar, percebendo-se também o modelo organizacional e os seus princípios normativos. Deste modo cumpriu-se a triangulação metodológica e de fontes de recolha de dados.

A relevância do contexto de pesquisa justificou-se pela longa tradição escolar da instituição em análise. Todos os dados foram tratados através da técnica da análise de conteúdo, utilizando-se como abordagem preferencial a análise categorial, pertencente ao método da análise temática, que prevê a organização dos dados por categorias significativas, por oposição às análises formais e estruturais, apontadas por Bardin (2007) e Quivy & Campenhoudt (1992).

³ Sendo os três documentos usualmente considerados como os mais centrais para a formalização institucional dos estabelecimentos de ensino.

Estruturalmente, este trabalho está organizado em três capítulos, para além da introdução e das considerações finais. Assim, na introdução foi explicitado o tema do trabalho e a questão a ser investigada, com a definição das sub-questões investigativas e dos seus objectivos. Foi também definida a problemática de estudo, enquadrada no contexto da literatura existente e no quadro normativo, a relevância e pertinência da pesquisa, assim como as suas implicações teóricas em termos de contributo para a melhoria das práticas educativas e alargamento do campo científico sobre o assunto em análise. Nesse ponto foram igualmente referenciadas as motivações de foro pessoal e profissional da investigadora.

No capítulo I procede-se à apresentação do quadro teórico que enquadra o trabalho de pesquisa, explicitando as concepções de supervisão presentes nos normativos legais e as defendidas pelos diversos autores que subscrevemos. Assim, num primeiro ponto, no âmbito dos referenciais legislativos, faz-se alusão ao modelo de organização pedagógica da escola e, nesse contexto, à (re)valorização das estruturas de gestão intermédia, os departamentos curriculares, bem como ao papel do seu coordenador no seio desse modelo organizacional, terminando com a concepção de supervisão à luz desses normativos. Num outro tópico, aborda-se a supervisão nas suas acepções mais teóricas, evidenciando-se a *nova* abrangência que o conceito ganhou nos últimos tempos, fala-se da supervisão escolar como o centro das novas dinâmicas e da importância de que se reveste, da escola reflexiva por referência ao professor reflexivo, além das renovadas funções do supervisor no contexto dessa escola reflexiva. Por último, no terceiro ponto do quadro teórico, a supervisão é explanada como uma estratégia potenciadora do desenvolvimento e construção da identidade profissional.

No capítulo II apresentam-se sumariamente os paradigmas investigativos e fundamenta-se o quadro metodológico seguido, justificando-se as opções tomadas em função dos objectivos do estudo. Realiza-se a caracterização do contexto de investigação e dos inquiridos, seguida da explanação dos instrumentos de recolha e de análise de dados. A importância da triangulação metodológica e de fontes não foi relegada e as questões relativas à ética nos processos investigativos merecem também referência neste capítulo.

No capítulo III concretiza-se a análise e interpretação dos dados empíricos tendo subjacente o enquadramento teórico definido. Partindo das questões de investigação e da necessidade de ser apresentada uma resposta, as informações obtidas foram organizadas em cinco eixos centrais, os quais se referem às concepções de supervisão dos participantes do estudo; à importância e papel que é por estes atribuído ao departamento curricular no quadro da organização pedagógica da escola; às práticas supervisivas da escola; à identificação das condições para a supervisão e construção de um quadro facilitador para a melhoria dessas práticas.

Nas considerações finais realiza-se uma síntese da reflexão efectuada ao longo do estudo, apresentando-se de forma sintética os principais resultados da investigação, tendo por referência a questão orientadora e os objectivos definidos na introdução. Neste ponto são apresentadas as respostas às questões investigativas, assim como as implicações deste processo reflexivo-formativo na melhoria das práticas supervisivas da escola, referindo-se algumas potencialidades da continuação do estudo no futuro. Finalmente, é realizada igualmente uma breve síntese do contributo deste trabalho investigativo para o processo formativo e de desenvolvimento profissional da própria investigadora.

CAPÍTULO I

Quadro teórico: os fundamentos conceptuais e enquadreadores

[...] uma investigação pressupõe quadros ideológicos, teóricos, estratégicos, opcionais e a sua validade depende da capacidade explicativa do real, da coerência dos quadros teóricos e da correspondência empírica.

(Cunha, 2007: 45)

OS CONTEXTOS DA COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A sociedade actual vive numa evolução vertiginosa, transformando-se profunda e continuamente para se adaptar às exigências sempre renovadas. Neste quadro reina, portanto, uma grande incerteza, onde abunda a imprevisibilidade, a insegurança, a complexidade tecnológica e a multiplicidade de informação, ocupando esta um lugar central na nova configuração social, porque suporta o mundo do conhecimento.

Esta nova realidade, complexa, heterogénea e ambígua, com reflexos imediatos na escola, reclama desta e dos profissionais da educação, pela centralidade que veio a assumir no processo educativo, uma pronta e eficaz resposta a novos desafios, exigindo uma maior e melhor qualificação de todos para a formação de cidadãos interventivos, proactivos e inteligentes na resolução dos problemas. Por outro lado, segundo Formosinho & Machado, a massificação da escola introduziu, não só, “transformações quantitativas e transformações qualitativas”, mas acabou também por evidenciar a inadequação das suas estruturas organizacionais no que toca aos “novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas” (2008: 6). A exigência de práticas novas, relevou a actividade dos professores e o trabalho dos seus supervisores. São, assim, lançados novos repto à supervisão, pois a sua democratização

[pode] promover o desenvolvimento da reflexividade profissional de todos os intervenientes visando a melhoria da qualidade do sistema de ensino. Neste sentido, as estruturas escolares e o processo de comunicação entre os membros da comunidade educativa devem interagir visando uma maior participação. Todos devem questionar, reflectir e manter um diálogo (democrático) que promova a co-participação e a co-responsabilização de vários actores (...), beneficiando os diálogos da escola e contribuindo para que os ambientes escolares sejam auto-dirigidos, auto-organizados, auto-construtores e auto-avaliadores. (Santos et al., 2008: 23)

O campo da supervisão surge deste modo como uma estratégia catalisadora de melhorias para o sistema educativo, não só numa perspectiva de desenvolvimento da auto-supervisão, como também da hetero-supervisão, ao nível da formação inicial e da qualificação dos profissionais e das organizações. É neste enquadramento, tendo

subjacente a ideia de que a supervisão alargou o seu campo de acção, que se situa o teor do presente capítulo, apresentando-se uma revisão crítica da evolução das suas concepções. Esta nova perspectiva sustenta-se na lógica de renovação do papel das estruturas de gestão intermédia, onde a supervisão escolar tem lugar, porque entendida como um factor de sustentabilidade da escola aprendente. A importância da massificação do ensino, hoje, cede lugar à procura da qualidade das instituições de ensino, na direcção do movimento da escola eficaz, acreditando-se que, comungando da crença de Lima, “a resposta que vier a ser encontrada fornecerá a chave há muito procurada para um maior desenvolvimento económico e social” (2008a: 7).

A supervisão à luz dos normativos legais

Com a complexificação do sistema de ensino nos últimos tempos, e após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo⁴, a escola foi obrigada a encetar uma reorganização estrutural interna, materializada, em primeira instância, no DL n.º 115-A/98⁵, ao criar *as estruturas de orientação educativa*, que, em colaboração directa com o conselho pedagógico e órgão de gestão, devem promover a qualidade educativa. Os seus principais objectivos repartiam-se pelo reforço da articulação curricular no desenvolvimento do currículo nacional, acrescido das respectivas cambiantes locais a introduzir, pela organização, acompanhamento e avaliação das actividades escolares e pela coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso. Nesta perspectiva, e para concretização da articulação curricular, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, foram criados os departamentos curriculares, representativos de várias disciplinas e áreas disciplinares, estando confiados a professores que assumiriam agora as funções de coordenadores de departamento. Efectivamente, neste referente legislativo, estas estruturas de orientação educativa visavam assegurar com eficácia o

⁴ Ver Lei n.º 46/86, que estabelece o quadro geral do sistema educativo português.

⁵ Normativo que explicita no seu preâmbulo o novo modo organizacional das estruturas educativas, ao escrever que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.”

acompanhamento dos percursos escolares dos alunos, promovendo essencialmente a articulação curricular e a coordenação pedagógica.

Entretanto, uma década mais tarde, em consequência das significativas alterações da sociedade, com reflexos na escola, para dar resposta aos novos desafios em termos de autonomia, administração e gestão escolar, é publicado o DL n.º 75/2008 designando, agora, essas estruturas de orientação educativa por *estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica*, visando não só assegurar a articulação curricular, a coordenação pedagógica e o acompanhamento das actividades escolares, como também a supervisão desses processos, promovendo o trabalho colaborativo e a avaliação de desempenho dos pares. E se ambos os referenciais legislativos registam estes órgãos de poder intermédio como elementos fulcrais no processo de organização, gestão, concretização e avaliação do projecto educativo de escola, a atribuição explícita da função de supervisão pedagógica a essas estruturas e a substituição do termo *orientação* por *coordenação* demonstram bem o seu carácter estruturante e fulcral na organização escolar.

A nova organização pedagógica da escola

A substituição de um vocábulo pelo outro é reveladora da maior profundidade que ao órgão é atribuída. Efectivamente, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (1994: 1309) o termo *orientação* remete para a direcção, rumo ou guia, enquanto o vocábulo *coordenação*, segundo o Dicionário Completo de Língua Portuguesa (2006: 415), se reporta já à acção de coordenar, à disposição ordenada e metódica, à acção de ligar. Transpondo estas definições para o plano educativo, constata-se que, num passado recente, aquilo que era solicitado às estruturas de gestão intermédia das escolas cingia-se mais a uma acção no sentido do encaminhamento para uma certa direcção, guiando e orientando os elementos que compunham essas estruturas, no caso, os diversos professores do departamento, para um determinado caminho, ou seja, definindo um certo rumo, enquanto, no presente, é requerida uma coordenação, isto é, uma acção que consiga integrar as diferentes actividades desenvolvidas em cada sector ou departamento

da organização escolar, e que seja capaz de promover a interacção entre as partes, de forma a atingir os objectivos educativos pretendidos. A coordenação implica assim uma acção concertada das partes, uma cooperação, onde as práticas colaborativas ganham relevo.

Por seu turno, explanando também o significado do termo *supervisão pedagógica*, agora atribuído a este órgão, percebe-se a ênfase da sua transversalidade e importância, ao não se esperar apenas que um coordenador de departamento promova a articulação e coordenação, mas que potencie, igualmente, a supervisão, sendo ele próprio um supervisor, quer da sua acção, quer da dos colegas que coordena e supervisiona no âmbito do departamento, numa lógica de promoção do trabalho cooperativo. Parece estar presente neste normativo⁶ uma concepção de supervisão mais abrangente, acrescida de novas funções, que subscreve a perspectiva de Alarcão (2009), ao considerar que dinamiza e acompanha o desenvolvimento qualitativo da escola e dos que nela trabalham de uma forma colaborativa.

Como enfatiza esta autora, a presente alteração conceptual parece assim assentar na própria evolução do conceito de *supervisão* por si apresentado, ou seja, sua na re-conceptualização. Não somente uma supervisão no seu sentido mais *tradicional* e mais restritivo, em contexto de sala de aula, a supervisão pedagógica, mas que se estende à escola, daí a sua maior abrangência semântica, isto é, uma supervisão que

[tem] também por função a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola. Que já não se ocupa só dos professores em formação inicial, mas de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa. (Alarcão, 2009: 119)

Crê-se que uma coordenação departamental com pendor supervisivo possa apresentar reflexos positivos, ao nível da organização escolar, da qualidade do serviço educativo e do desenvolvimento profissional, com o processo da avaliação de desempenho do pessoal docente que agora acresceu às funções coordenativas e supervisivas do departamento curricular.

⁶ Cf. Decreto-Lei n.º 75/2008.

Apresenta-se a seguir um quadro-síntese (Quadro 1) comparativo da denominação e nova abrangência de funções atribuídas às estruturas de gestão intermédia pelos normativos legais em confronto, o que comprova o mais alargado conteúdo conceptual e funcional conferido a este órgão.

Quadro 1. Evolução das funções das estruturas de gestão intermédia

Estruturas de orientação educativa Decreto-Lei nº 115-A/98	Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica Decreto-Lei nº 75/2008
Objectivo central Desenvolvimento do projecto educativo da escola	
Com quem colaboram? Com o conselho pedagógico e órgão de gestão (actualmente, o director)	
O que pretendem?	
Assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa	Assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente
O que visam?	
a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.	a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

Explicitado o sentido da concepção de supervisão subjacente à estruturas de gestão intermédia, importa também fazer alguma referência ao seu conteúdo funcional e à nova abrangência da sua acção prática. Quanto ao seu objectivo essencial, ele mantém-se o mesmo, ou seja, contribuir para o desenvolvimento do projecto de escola, entendido

como um documento que define a sua orientação educativa, os princípios, os valores, as metas e estratégias necessárias para a concretização da sua função pedagógica, colaborando articuladamente com o conselho pedagógico e órgão de gestão, agora representado unipessoalmente pelo director⁷. Nos restantes propósitos, a sua função é mais abrangente ao pretender assegurar a organização, o acompanhamento e a avaliação, de forma coordenada e supervisionada, do percurso escolar dos alunos e das suas actividades, sob uma perspectiva colaborativa, e, em simultâneo, proceder à avaliação de desempenho do pessoal docente. As vertentes da coordenação e supervisão pedagógica são neste novo diploma, o DL n.º 75/2008, bastante enfatizadas, ganhando uma acrescida importância em favor da melhoria da qualidade educativa. Na articulação curricular a realizar aquando da aplicação do currículo nacional, dá-se ênfase também à componente da gestão desse mesmo currículo, sendo este desígnio assegurado pelos departamentos curriculares, nos quais se encontram representados todos os grupos de recrutamento e áreas disciplinares.

A (re)valorização da gestão intermédia: os departamentos curriculares

A gestão curricular assume-se hoje como uma exigência legal, a qual deve ser exercida nos departamentos curriculares. Estas estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica apresentam-se, assim, como elementos nucleares ao desenvolvimento da gestão curricular. É no seio desta estrutura pedagógica e organizacional da escola, o *departamento curricular*, criado pelo DL n.º 115-A/98, que emerge uma *nova* competência dos professores, nomeadamente, a coordenação do trabalho dos pares nos diferentes grupos disciplinares. O professor estende as suas funções para fora do âmbito da acção educativa na sala de aula, pois, no desempenho do cargo de coordenador, é chamado a coordenar o trabalho dos professores do seu departamento ao nível dos vários grupos disciplinares que o integram. O departamento curricular surge então como “uma estrutura de coordenação vertical dos professores de uma mesma disciplina (intradisciplinar), mas cujo cariz mais inovador reside no facto de

⁷ Cf. Artigo 18º, do Decreto-Lei n.º 75/2008.

possibilitar a coordenação horizontal dos professores de áreas do saber vizinhas (inter/pluridisciplinar)” (Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004: 145).

A importância destas estruturas reside no elo de ligação que estabelecem entre os professores, principais dinamizadores do processo de ensino-aprendizagem, e os órgãos de gestão de topo, responsáveis pela definição de estratégias globais conducentes à concretização do Projecto Educativo (PE). Por outro lado, no seio destas mesmas estruturas potencializam-se dinâmicas de trabalho colaborativo e cooperativo, de partilha de experiências e até de dinamização de trabalhos de reflexão e investigação, catalisadores da dimensão formativa dos contextos de trabalho. Embora destas estruturas intermédias façam parte, não só os coordenadores de departamento, mas também os coordenadores de ano, de ciclo ou de curso, o presente estudo apenas incide nos primeiros, cujo campo de acção foi atrás explicitado (cf. Quadro 1, página 23).

O departamento curricular como órgão central das estruturas de gestão intermédia tem por principal missão a articulação e gestão curricular, devendo promover a cooperação entre os docentes e tentar adequar o currículo nacional ao contexto educativo, sendo coordenado por um professor profissionalizado, eleito de entre os docentes que o compõem⁸ ou professor titular, designado pelo director⁹. A importância de que se reveste este órgão é atestada pelo estatuto que se reconhece ao seu coordenador, exigindo-se como requisito para o seu desempenho a experiência profissional, em detrimento dos docentes mais jovens que não apresentam a adequada experiência, autoridade e conhecimento para o exercício de funções de coordenação e supervisão pedagógica. No entanto, crê-se que a formação especializada ao ser apresentada apenas como uma preferência em vez de constituir uma exigência poderá introduzir no seu exercício algumas debilidades ao nível da sua principal missão de proceder à articulação e gestão do currículo nacional, partilhando-se do ponto de vista de Barroso, quando escreve que é importante “qualificar todos os que desempenham cargos de gestão” (1996:64), para que o movimento de autonomia das escolas se torne realidade. De facto, esta visão prospectiva de Barroso (1996) veio a concretizar-se com a

⁸ Ver DL n.º 115-A/98.

⁹ Cf. DL n.º 75/2008. Embora actualmente a categoria de professor titular tenha sido extinta, essa atribuição recai num professor posicionado no 4.º. escalão ou superior, detentor, preferencialmente, de formação especializada, conforme estipula o DL n.º 75/2010.

promulgação do Despacho Conjunto nº 198/99, o qual especifica as áreas de formação especializada para o exercício de cargos dessa natureza.

Considerando a centralidade que este órgão ocupa, pelas competências que lhe estão consagradas, nos processos de tomada de decisões acerca do currículo, poder-se-á entender que o mesmo terá sido criado, com o intuito de

[operacionalizar] uma perspectiva mais integradora do currículo, contribuindo para a emergência de uma nova «mentalidade curricular», que visa ultrapassar a cultura organizacional escolar baseada na especialização disciplinar, necessariamente fragmentadora. (Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004: 145)

Por seu turno, o próprio Decreto Regulamentar nº 10/99¹⁰, ao definir as competências dos departamentos curriculares, reafirma a importância do seu papel na implementação e desenvolvimento de medidas de reforço da articulação interdisciplinar e curricular, sendo o coordenador a principal figura, que coopera, articula e coordena com os mais diversos grupos disciplinares um conjunto de acções concertadas, com vista à consecução do projecto de escola. As competências que a lei atribui ao departamento curricular centram-se essencialmente no processo de articulação e gestão do currículo, sendo disso prova o realce dado aos verbos que traduzem essa acção de articulação e de gestão, a saber: *planificar e adequar à realidade da escola; assegurar (...) o desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo; analisar a (...) adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas de gestão flexível dos currículos; elaborar propostas curriculares diversificadas; assegurar a coordenação (...) da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica* (Decreto Regulamentar nº 10/99, artigo 4º). Em suma, das oito alíneas que definem as competências do departamento, cinco referem-se à sua acção sobre a articulação e gestão curricular.

¹⁰ Este diploma regulamenta o quadro de competências das estruturas de orientação educativa, no caso concreto, as que se reportam ao departamento curricular e seu coordenador. Contudo, importa registar que, apesar de ter sido revogado pelo DL n.º 75/2008, será usado neste estudo como suporte legislativo referenciador do teor das funções e competências dessas estruturas por se considerar que, na prática, esse documento continua a orientar a sua acção (Casanova, 2010). A inexistência de regulamentação do DL n.º 75/2008, no que toca a estas estruturas, justifica assim a sua invocação, juntamente com outros diplomas que façam menção a esses órgãos de gestão intermédia, nomeadamente, o Decreto Regulamentar n.º 2/2010 e o DL n.º 75/2010.

A corroborar este ponto de vista, citamos o pensamento de Pacheco (2006b), que atribui a este órgão o estatuto de *órgão central da escola*, por ser capaz de promover o trabalho cooperativo entre os professores no sentido da gestão do currículo, ao considerar que a decisão curricular se articula em diferentes níveis e abrange múltiplos actores. Para este autor, esta função é de vital importância quando se deve entender o *currículo* como um projecto de escola,

[cuja] elaboração, gestão e avaliação engloba propósitos, pois a educação jamais pode deixar de ser um acto deliberado, com processos de decisão partilhados e com várias práticas interrelacionadas. Currículo (...) é um projecto social e cultural, historicamente construído, decidido em função de uma organização, geralmente escolar, que estabelece uma fronteira de competências entre uma autoridade administrativa, a da Administração Central, e uma autoridade profissional, exercida por professores e outros actores no contexto das escolas. (Pacheco, 2006b: 55)

Na mesma acepção, encontra-se Roldão ao definir o currículo como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (1999: 24). Aqui, o currículo é entendido como a *substância e função da escola*. A ideia central no currículo é a sua natureza histórico-social mutável, ou seja, deve ser perspectivado como uma realidade social construída, e em construção permanente, devendo ser cada vez menos prescritivo e crescentemente reconstrutivo. A gestão curricular é, assim, intemporal e mutável, atribuindo-se aos professores uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias a implementar na construção e gestão curricular, assim como no seu processo avaliativo e consequentes reajustamentos. Só uma intervenção assertiva da escola no seu todo, assumindo-se como mediadora e posicionando-se no centro deste processo, poderá dar visibilidade ao conceito de gestão curricular, co-responsabilizando os gestores locais do currículo, em especial os professores com funções de coordenação e supervisão que devem ser os condutores desses processos.

Nesta perspectiva, é compreensível a importância que Roldão (1999) atribui aos professores e à escola no quadro dos processos de construção e gestão curricular, no sentido da elaboração de um currículo situacional e, portanto, contextualizado e concreto. Mas para que tal processo ocorra, isto é, para que a gestão curricular se torne

efectiva, é necessário que sejam promovidos elevados “níveis de consciência e análise crítica relativamente às práticas curriculares por parte dos docentes e escolas” (Roldão, 1999: 50), assentes em metodologias reflexivas, que usam a reflexão como a principal estratégia para se pensar a prática docente e organizacional. De facto, este processo construtivo curricular requer, ao nível da organização escolar, mudanças significativas, capazes de contribuir para a eliminação dos constrangimentos que essa própria cultura impõe. No mesmo sentido, Leite refere que existem “imensas limitações de ordem organizativa que impedem o seu exercício, mas (...) também a existência de culturas de escola e culturas profissionais que ampliam essas dificuldades” (2005: 27-28). E continua, escrevendo que:

[Os] projectos curriculares que se preconizam para a actual gestão curricular local não pretendem ser meros planos individuais realizados e desenvolvidos no isolamento de cada professor/a, ou de cada professor/a com a sua turma. Eles estão associados à ideia de que a melhoria da educação é reforçada quando a escola se transforma numa comunidade onde prevalece a colegialidade, o trabalho conjunto e onde as crenças e os valores são por todos partilhados e configuram uma visão comum sobre a razão da instituição. (Leite, 2005: 28)

Na realidade, uma prática efectiva de cultura de colaboração entre os professores e que os modelos normativos de gestão organizacional e pedagógica das escolas veiculam parece ainda estar longe dos horizontes de concretização plena. Segundo Pacheco (2006b), palavras como a autonomia, a participação, a comunidade, o projecto, a descentralização parecem também serem mais vocábulos que os normativos veiculam do que a tradução de práticas dos professores.

Nesta lógica, sendo a gestão curricular um processo de tomada de decisões, e considerando-se o departamento curricular como uma instância privilegiada de decisão curricular, é esta a estrutura de decisão fundamental da dinâmica e do desenvolvimento do processo de concepção, implementação e avaliação do projecto de escola. O departamento curricular foi pensado, efectivamente, no actual contexto organizacional e pedagógico, como uma estrutura fulcral de decisão curricular, o que implica uma acção de coordenação e de supervisão sobre todo esse processo. Estas estruturas de gestão intermédia assumem-se também como contextos onde ocorrem práticas supervisivas e de coordenação, na medida em que o departamento tem por função *elaborar e aplicar*

medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas, além de assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e de avaliação das aprendizagens e analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto (Decreto Regulamentar nº 10/99, artigo 4º).

Por se tratar de estruturas pedagógicas que asseguram a coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina (coordenação intra-disciplinar vertical), a coordenação das actividades dos professores das disciplinas afins do departamento (coordenação interdisciplinar horizontal) e porque estabelecem a ponte entre a gestão de topo e os professores, assumem a designação de intermédia. Deste modo, as práticas de coordenação e supervisão implicam também a componente da liderança no seio de um órgão, cuja centralidade da sua acção incorpora palavras como a colegialidade, interacção, colaboração, participação, reflexão, além dos vocábulos que lhe são intrínsecos, como sejam a própria coordenação e supervisão em relação à actividade dos professores que coordenam, em consonância com o que constitui o projecto de escola, contribuindo sempre para a melhoria do desenvolvimento da escola como organização. Em síntese, e como se pretende representar na Figura 1, poder-se-á dizer que à volta do departamento, para a concretização do currículo, se processa uma tríade funcional indissociável, que se pode materializar da seguinte forma:



Figura 1. Tríade funcional do departamento curricular.

Tendo esta unidade organizativa e pedagógica uma centralidade fundamental, justifica-se que se procure conhecer melhor o seu funcionamento e se interpretem as concepções de coordenação e de supervisão dos seus directos gestores, bem como as suas práticas a esses níveis, além dos constrangimentos e potencialidades que nos departamentos identificam.

O coordenador de departamento: o papel do gestor pedagógico intermédio

Ao departamento curricular encontra-se indissociavelmente ligada a figura de um *coordenador*, ao qual se pede que possua, por recomendação normativa¹¹, preferencialmente, conhecimentos específicos, traduzidos em formação especializada nos domínios da organização e desenvolvimento curricular, em supervisão pedagógica ou em formação de formadores. A importância do exercício das suas funções e do contributo que deve dar para a concretização do PE, com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade, assim o exige e a legislação consagrou essa preferência formativa especializada. Veja-se o que o normativo estipula, no seu preâmbulo:

[A] afirmação desta escola de qualidade passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino (...) e depende, em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, designadamente, do domínio da formação de pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e de gestão das escolas. (Despacho Conjunto nº 198/99)

No que concerne às oito áreas de formação especializada inscritas no referido despacho e perfis de competência nos domínios da formação, supervisão e avaliação, apresenta-se, na página seguinte, o Quadro 2, que sintetiza as várias funções desempenhadas pelos professores quando ocupam cargos de coordenação e supervisão.

¹¹ Os diplomas que referenciam essa formação são os seguintes: DL n.º 115-A/98, Decreto Regulamentar n.º 10/99, DL n.º 75/2008 e DL n.º 75/2010.

Quadro 2. Perfis de competências e áreas de formação especializada

PERFIS DE COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES (Despacho Conjunto nº 198/99)		
Competências de formação	Competências de supervisão	Competências de avaliação
Apoiar a formação contínua dos professores e acompanhar o seu desenvolvimento profissional	Supervisionar a execução de programas e projectos no âmbito das diferentes áreas de especialização	Avaliação do desenvolvimento de programas e projectos de promoção do desempenho profissional
ÁREAS DE FORMAÇÃO ESPECIALIZADA		
Educação especial; administração escolar e administração educacional; animação sociocultural; orientação educativa; organização e desenvolvimento curricular; supervisão pedagógica e formação de formadores; gestão e animação de formação; comunicação educacional e gestão de informação		

Fonte: Adaptado de Oliveira, 2000.

No contexto actual, pese as alterações introduzidas pelas orientações normativas no que toca à autonomia, administração e gestão das escolas, o coordenador de departamento continua a merecer um papel de destaque como gestor e líder pedagógico intermédio, vendo as suas responsabilidades sucessivamente acrescidas, no presente momento, pelas questões relativas ao processo de avaliação do desempenho docente (ADD). Trata-se de uma figura de *proa* pelo papel importante que desempenha como elo de ligação, dotado de um certo grau de autonomia e com o poder de tomar iniciativas e desencadear medidas que introduzam melhorias no desempenho dos pares que coordena e supervisiona e, por consequência, na organização escolar, no sentido de uma escola que aprende e se desenvolve quando se questiona. Fala-se aqui do processo de aprendizagem organizacional, tão sustentadamente defendido por Alarcão (2000; 2002; 2009), Santiago (2000) e Oliveira (2000). Parece-nos assim ser um actor educativo com uma função fundamental na organização escolar, cujo palco de actuação é complexo, heterogéneo e está em constante mudança, cabendo-lhe responder aos sucessivos desafios e demandas sociais. Neste momento, importará colocar a seguinte questão: quando se fala de gestor pedagógico intermédio, está-se a falar de quem? Focalizando-nos numa definição, poder-se-á defender que, segundo Oliveira, o gestor intermédio é:

[um] actor educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo. (2000: 48)

Nesta perspectiva, o coordenador de departamento é um gestor intermédio, com funções de liderança, cuja acção poderá influenciar e potencializar a eficácia da escola e a acção dos seus docentes. Poderá também assumir-se como elemento decisivo para conduzir a escola, enquanto organização formal, à mudança e à sua própria melhoria, funcionando como o seu *motor* do desenvolvimento. Lima (2008a) enfatiza a importância da liderança dos coordenadores de departamento, podendo, até, introduzir mudanças na importância da liderança do director da escola.

Nas instituições de maior dimensão e no ensino secundário, a delegação das responsabilidades de liderança pode ser ainda mais importante do que nas outras, concretizando-se através da instituição de lideranças intermédias actantes. A este respeito, a intervenção dos coordenadores de departamento na liderança e na gestão da escola pode ser particularmente importante. Isto implica o reconhecimento de que a eficácia depende, também, da existência de papéis de liderança aos diferentes níveis da organização (...) a liderança é essencial ao desenvolvimento e manutenção de um sentido de missão comum e de finalidades partilhadas na escola. (Lima, 2008a: 196)

A partir daqui, tentar-se-á perceber as funções do coordenador de departamento enquanto gestor e líder de uma estrutura intermédia, onde as suas competências supervisivas, de coordenação e de liderança assumem grande relevo no sentido da construção de uma escola de qualidade, ou seja, de uma escola eficaz para o sucesso educativo. A circunstância de a formação especializada, nomeadamente na área da supervisão pedagógica, ser particularmente valorizada como pré-requisito para o exercício desse cargo, confirma a intenção do legislador em percepcioná-lo como um supervisor, com uma forte acção de liderança. Veja-se, então, o que o Decreto Regulamentar nº 10/99 estipula como competências para este profissional, interpretando-se o seu sentido no âmbito da supervisão.

Assim, do conjunto de funções do coordenador de departamento no quadro supervisivo e da liderança, expressas no diploma acima referenciado, no artigo 5º, destacam-se as seguintes:

- *promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes (...);*
- *assegurar a coordenação das orientações curriculares (...), promovendo a adequação dos seus objectivos ao contexto escolar;*
- *promover a articulação (...) com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;*
- *propor (...) a adopção de medidas destinadas a melhorar a aprendizagem dos alunos;*
- *cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola (...);*
- *promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.*

Realizando uma análise semântica aos vocábulos facilmente se percebe que os verbos mais evidenciados são *propor* ou *promover*, os quais têm na sua base significados relacionados com a tomada de iniciativas, a apresentação de propostas ou o desenvolvimento de acções, o que se enquadra no campo da liderança. Salientam-se, igualmente, as referências explícitas à *troca de experiências* e à *realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo*, como acções que se encontram na base de qualquer processo de supervisão, particularmente no que diz respeito à partilha de experiências e posterior reflexão. De facto, a partilha reflexiva de práticas é aqui assumida como uma estratégia de supervisão a desenvolver pelo coordenador no quadro das suas competências supervisivas.

Por seu turno, a expressão *cooperação* é também emblemática no contexto da supervisão, porquanto as práticas de colegialidade, em oposição ao professor solitário que as palavras de Sá-Chaves & Amaral (2000: 81) designam como *eu solitário*, têm de se afirmar como uma estratégia formativa, pois só a reflexão em parceria, por contraponto à solitária, produz efeitos, quando enraizada nos valores que todos incorporam e partilham. Em seu entender, o gestor pedagógico não pode estar *preso* ao paradigma de *racionalidade técnica*, devendo libertar-se das *receitas* prescritivas, transformando-se num *eu solidário*. A importância do coordenador de departamento, como líder e supervisor, reside na sua capacidade de libertar e conduzir os professores que coordena

nesse sentido, promovendo práticas sistemáticas de trabalho cooperativo, contribuindo para a construção e consolidação de uma cultura colegial.

É, igualmente, significativa a alusão aos termos *coordenação* e *articulação*, porque preconizam as ideias de que a escola é uma realidade única, que deve ser entendida como tal por todos, apesar de aí coexistirem diversos sistemas ou estruturas e ser palco de actuação de inúmeros agentes educativos. Trata-se de uma instituição que deve funcionar como um organismo coeso, a bem da unidade do todo, de um modo coordenado e articulado no que concerne à concretização do seu projecto de escola. Efectivamente, a coordenação implica uma acção metódica e concertada que seja capaz de promover uma interacção harmoniosa entre todas as partes que compõem o todo em direcção a um projecto comum. Inclusive, a própria alteração nominal da designação dos órgãos de gestão intermédia é disso prova, ao substituir o nome *estruturas de orientação educativa* por *estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica*, configurando a atribuição de uma maior relevância ao termo *coordenação* e uma maior abrangência do campo de acção da supervisão, tal como já foi atrás explicitado. A figura do coordenador de departamento personifica assim essa nova abrangência do conteúdo funcional deste órgão.

Mencionem-se, ainda, como funções do coordenador as que se reportam ao seu contributo para a *melhoria das práticas educativas* ou para *melhorar as aprendizagens dos alunos*, como objectivos nucleares da supervisão. Na realidade, o fim último das acções de supervisão é sempre a introdução de melhorias que proporcionem o desenvolvimento profissional dos agentes educativos, com reflexos ao nível do processo de ensino e aprendizagem. Contribuindo a supervisão para a melhoria desses processos, por inerência, está a dar o seu contributo para esse sucesso mais global e, em simultâneo, também a colaborar no desenvolvimento da escola como organização que aprende e forma os seus próprios actores educativos.

Por último, com base no diploma em análise, falta fazer referência a uma outra competência atribuída ao coordenador de departamento, sendo-lhe solicitado que promova *actividades de investigação, reflexão e de estudo*, o que corresponde, igualmente, a acções que se integram no âmbito dos processos de supervisão. De facto,

este gestor pedagógico deve pugnar pela prática de actividades reflexivas e de investigação entre os professores que coordena. Como escreve Ribeiro, a

[reflexão] a partir das situações práticas reais é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o ajuda a tomar decisões cada vez mais ajustadas, porque mais consciencializadas. (2000: 90)

A autora defende, assim, a perspectiva da reflexividade como eixo estruturante de formação e de profissionalidade. Nesta óptica, o coordenador de departamento tem por missão o desenvolvimento da capacidade de reflexão continuada e sistemática sobre as práticas educativas entre os professores que integram o seu departamento curricular

Em suma, o desempenho deste cargo de gestão intermédia, pelo seu conteúdo funcional, assume-se como um campo privilegiado para o exercício de práticas de supervisão, não apenas confinadas à sua versão mais *restrita*, de formação inicial de agentes educativos, mas numa perspectiva mais abrangente e expressiva, englobando também a acção directa que sobre a escola pode ser exercida, no sentido da supervisão escolar, construindo-se assim importantes dinâmicas de liderança supervisiva nas próprias escolas, com vista à melhoria das suas atitudes e competências profissionais.

Também a autonomia da escola se consolida pela acção dos poderes de liderança e decisão atribuídos aos actores educativos que desempenham este tipo de funções. Assim, no entender de Oliveira, a supervisão escolar deve ser perspectivada “como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola” (2000: 47). Daqui se supõe existir uma linha de articulação entre o processo de autonomização das escolas e a acção dos gestores intermédios, grupo de profissionais educativos do qual o coordenador de departamento faz parte integrante.

Numa perspectiva de liderança, o gestor intermédio realiza o acompanhamento e supervisão de um largo conjunto de projectos e actividades, que materializam e dão voz ao PE, contribuindo para o aprofundamento da autonomia das escolas, numa visão de gestão participada e democrática. A assunção e legitimação das funções de supervisão e

liderança por parte deste gestor pedagógico contribui grandemente para essa concretização.

Reportando-nos concretamente à acção do coordenador de departamento, cujo teor da sua acção se consubstancia nas competências e funções exercidas pelos denominados gestores intermédios, no âmbito da supervisão escolar está-lhe reservado o papel de estabelecer uma coesa e consensual ligação entre o micro campo da supervisão pedagógica, ligada ao acto estritamente educativo, e o que constitui os princípios organizadores da escola, cujo PE consagra, no quadro da supervisão escolar, com o intuito de se estabelecer uma acção concertada entre os agentes, fazendo com que todos trabalhem no mesmo sentido, para o alcance de uma maior eficácia. Segundo Harris (1999), o coordenador deve assumir a sua simultaneidade funcional, isto é, desempenhar as funções de um gestor e de um líder. Enquanto líder, espera-se que seja capaz de mobilizar aqueles que coordena para a concretização do projecto norteador da linha de acção, valores e missão da escola; como gestor deve responsabilizar-se pelas questões organizativas e de planeamento de recursos humanos ou materiais e informações.

No conjunto, as duas funções são de extrema importância, uma vez que permitem perspectivar a escola como uma unidade orgânica una, devendo o coordenador ser dinâmico, motivador e mobilizador dos colegas que coordena na procura da eficácia de escola, concretizando em pleno o seu projecto. Só assim, poderá assumir-se como uma força positiva no seio do departamento, na procura da melhoria constante, ou seja, ser um líder, uma fonte de motivação e incentivo para todos, valorizando e apoiando cada elemento do departamento. A sua acção deverá ser, nesse sentido, modelar.

Nesta sequência, invoca-se Lima (2008b) que coloca a ênfase na cultura colaborativa, no trabalho comum em prol de um projecto comum, como a estratégia fundamental para os coordenadores de departamento se assumirem como líderes fortes e coesos. O coordenador deve trabalhar sempre para o colectivo, promovendo a cultura da colegialidade e de partilha nas tomadas de decisão para se conquistarem equipas dinâmicas e sustentadas.

Em resumo, poder-se-á afirmar que a eficácia da acção do coordenador está no equilíbrio que conseguir estabelecer entre as suas capacidades de gestão e de liderança.

E, para tal intento ser concretizado, considera-se como factor relevante aquilo que Goleman (1996) designa de inteligência emocional, requisito fundamental para o exercício de uma liderança eficaz, pois os líderes mais eficazes possuem características que se enquadram neste âmbito, ao possuírem uma autoconsciência, autodisciplina, motivação, empatia e habilidades sociais que lhes permite, primeiro, conhecer-se a si próprio e a lidar com as suas capacidades emocionais, para, depois, entender as outras pessoas, conduzindo-as à concretização dos objectivos dos seus projectos, equipas ou organizações. A inteligência emocional ganha assim uma importância vital para quem é capaz de a conciliar com as suas habilidades técnicas e consegue trabalhar em equipa, liderando compromissos individuais e colectivos. Esta competência, a posse de um elevado quociente de inteligência emocional, aprendendo a gerir emoções e a interagir com as emoções dos outros, poderá constituir um factor de sucesso, que distingue os grandes líderes. A literacia emocional é, assim, uma condição essencial para o desempenho de uma forte liderança.

Mas se o bom desempenho do coordenador se encontra, então, no equilíbrio entre as suas competências de liderança e de gestão, talvez faça sentido invocar aqui as principais diferenças apontadas por Earley (2002) face a estes dois campos de acção. A liderança e a gestão são, assim, referenciadas como dois campos distintos de actuação, apesar de necessários e complementares no exercício de funções coordenativas. Veja-se o seguinte quadro.

Quadro 3. O líder *versus* o gestor: as diferenças de intervenção

AS FORMAS DE ACTUAÇÃO DE UM LÍDER E DE UM GESTOR	
O líder controla o contexto	O gestor submete-se
O líder inova	O gestor administra
O líder desenvolve	O gestor mantém
O líder foca-se nas pessoas	O gestor foca-se nos sistemas e nas estruturas
O líder pergunta o quê e o porquê	O gestor pergunta como e quando
O líder desafia o <i>status quo</i>	O gestor aceita o <i>status quo</i>
O líder faz as coisas certas	O gestor faz as coisas bem

Fonte: Quadro adaptado de Earley (2002).

À luz deste quadro, e em reporte ao coordenador de departamento, enquanto líder pode assumir funções de cariz interventivo, controlando o contexto de acção, inovando e contribuindo para o desenvolvimento da instituição e das pessoas que nela trabalham, ao incorporar uma atitude de questionamento sistemático sobre as práticas instituídas. No entanto, por outro lado, como gestor pode ter de actuar em função do contexto, submetendo-se a ele, gerindo e administrando a instituição e as pessoas que nela exercem as suas funções sem se preocupar com a inovação, apenas centrando a sua atenção nos sistemas e estruturas, pugnando pela conformidade normativa.

Na realidade, este gestor pedagógico corporiza uma acção estruturante sob o ponto de vista da lógica organizacional subjacente à escola e assume, no entender de Harris (1999), uma complexa posição intermédia pois a sua intervenção divide-se pela sua capacidade em mobilizar os professores para a consecução dos objectivos da instituição, mas também fornece à gestão de topo o *feedback* do pensamento dos professores que coordena, no que concerne às dificuldades, constrangimentos sentidos e práticas de sucesso, bem como as suas necessidades para a eficácia coordenativa do departamento, no sentido do êxito educativo. Com efeito, esta eficácia departamental está subordinada não só ao bom desempenho do coordenador, à sua competência profissional, mas depende sobretudo das suas características pessoais, quer de liderança, quer de relacionamento com os pares, isto é, das relações interpessoais que consegue estabelecer. A *performance* do coordenador está em conseguir implementar um ambiente de partilha e de cultura colegial.

Neste extenso e abrangente quadro funcional do coordenador de departamento e do enorme conjunto de responsabilidades que lhe são imputadas enquanto gestor pedagógico intermédio, não se pode deixar de fazer referência às novas funções que, ultimamente, lhe foram consignadas no quadro da ADD e da supervisão das práticas pedagógicas. As recentes alterações ao Estatuto da Carreira Docente (ECD)¹² e o processo avaliativo dos profissionais do ensino vieram colocar em relevo as funções de liderança e de carácter superviso da gestão intermédia. Este nível intermédio de gestão, no que concerne à supervisão educativa engloba funções que, embora já contempladas em

¹² Materializado normativamente através do DL n.º 17/2007, com as alterações introduzidas pelo DL n.º 75/2010.

normativos anteriores, não estavam presentes com tanta acutilância nas práticas quotidianas das escolas. O interesse sobre a supervisão tem crescido enormemente, não só pelo relevo que lhe é atribuído pelos diplomas legais como pelo enfoque que assume nos diversos estudos realizados sobre o assunto. Por outro lado, o gestor intermédio, pelas funções de coordenação, de liderança, de gestão e de supervisão que desempenha, é sempre considerado um supervisor.

Realizando uma breve análise à legislação que regula este processo de avaliação de desempenho, poder-se-á verificar que a importância do coordenador de departamento neste processo é fulcral. O ECD, e o primeiro diploma sobre as questões avaliativas¹³, atribuíam a esta figura toda a responsabilidade avaliativa do campo pedagógico-científico e didáctico do desempenho docente, funções directamente ligadas à supervisão pedagógica. As funções de acompanhamento e orientação da actividade profissional dos outros profissionais, ou seja, a efectiva supervisão das práticas profissionais, colocam o coordenador no centro do universo conceptual da supervisão. Dos objectivos definidos para esse processo avaliativo, ressalta uma supervisão de índole formativa, pelo destaque atribuído à promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e ao trabalho de cooperação, do qual se esperam reflexos positivos na melhoria da prática pedagógica e qualidade das aprendizagens, bem como na própria qualidade dos serviços prestados à comunidade. Neste âmbito, a Ficha de Auto-avaliação¹⁴, a preencher obrigatoriamente pelo avaliado, funciona como uma garantia do envolvimento activo e responsabilização do docente pela melhoria do seu desempenho. Quando o professor realiza o seu processo de avaliação reflecte sobre as suas práticas, constituindo a sua auto-avaliação um referente para o seu crescimento profissional, o que corresponde a uma metodologia de auto-supervisão, no sentido do que Vieira (2009a) designa de supervisão de cariz emancipatório e transformador, conduzindo os próprios professores à acção de serem agentes das suas próprias práticas. Contudo, este processo avaliativo, por pretender diferenciar e reconhecer o mérito e a excelência, premiando os melhores profissionais, apresenta também um enfoque sumativo.

¹³ Decreto Regulamentar n.º 2/2008.

¹⁴ Cf. Artigo 17º, ponto 2, do Decreto Regulamentar n.º 2/2008

O segundo normativo sobre a avaliação do desempenho profissional docente¹⁵, embora continue a atribuir funções avaliativas ao coordenador de departamento, a sua anterior exclusividade avaliativa é atenuada, porquanto é distribuída pela figura do *relator*, um professor pertencente ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e com posicionamento na carreira e grau académico igual ou superior ao daquele, sendo, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho. No entanto, adquire a responsabilidade de designar esse relator, coordenando e supervisionando todo o trabalho desenvolvido pelos relatores do seu departamento, assumindo também a avaliação dos próprios relatores e de outros profissionais cujo relator não seja passível de designação. A importância atribuída à supervisão das práticas pedagógicas por parte do coordenador de departamento continua bem visível, sendo responsável pela avaliação das componentes pedagógicas e didácticas da actividade docente, da participação na escola e na relação com a comunidade educativa, apreciando, na generalidade, o desempenho nas vertentes profissional, social e ética, num quadro que se apresenta de grande complexidade.

A concepção de supervisão no quadro normativo

Da análise das competências a desenvolver pelo gestor pedagógico intermédio, aqui personificado na figura do coordenador de departamento, e, de acordo com o estipulado nos normativos legais, ressalta uma concepção de supervisão de carácter iminentemente formativo e de índole colaborativa, pois enfatiza uma dinâmica de envolvimento e crescimento de todos os agentes educativos através de processos interactivos de desenvolvimento profissional, de forma a atingir também um maior desenvolvimento organizacional. Numa lógica de escola reflexiva, que aprende e se desenvolve por si própria, é exigido um profissional, na acepção de Alarcão (2002), denominado de *professor de valor acrescentado*, cujo domínio de acção extravasa a actividade de sala de aula, abrangendo igualmente o campo da organização, possuidor de um conhecimento profissional vasto, o qual se vai aprofundando ao longo da vida, num

¹⁵ Ver Decreto Regulamentar n.º 2/2010.

constante processo de aprendizagem permanente, balizado pela prática sistemática da reflexão.

No presente momento, as transformações aceleradas que ocorrem nos domínios científico e técnico, fruto da própria sociedade do conhecimento e informação e da globalização como matriz dominante, exigem do professor, neste dealbar de século, um constante posicionamento crítico e reflexivo, ao qual está atribuído um enorme conjunto de responsabilidades profissionais, nomeadamente ao nível da gestão, coordenação, avaliação e supervisão. As funções supervisivas que ao professor coordenador, gestor ou avaliador estão atribuídas são agora bastante manifestas. A supervisão assume assim uma dimensão ampla e abrangente sobre toda a acção do agente educativo. Nesta perspectiva, a supervisão e o supervisor devem ser encarados numa dimensão formativa, facilitadora e reguladora, por forma a promover-se uma cultura de mútua colaboração, para que o professor seja um agente crítico-reflexivo, activamente participativo e responsável pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional, o que se reflectirá no próprio crescimento organizacional e na melhoria da qualidade das aprendizagens.

Na leitura interpretativa efectuada aos normativos acerca da supervisão emerge uma concepção de cariz formativo, que a associa ao exercício de cargos de gestão e de coordenação, pelo papel que cabe ao gestor pedagógico intermédio, permitindo-lhe, no entender de Oliveira (2000), o reconhecimento das fragilidades do sistema onde actua, sendo um elemento que tem autonomia e legitimidade para dinamizar interações positivas entre os agentes educativos, fomentando a partilha e a cooperação como estratégias facilitadoras de contextos formativos situados nas próprias escolas.

Está presente ainda uma supervisão de carácter abrangente porque incide sobre todos os domínios de intervenção profissional do professor, o que configura uma concepção que corresponde ao conceito de supervisão escolar, que consubstancia o presente estudo. Trata-se de uma supervisão que exige um perfil de supervisor que contempla a experiência adquirida, o posicionamento na carreira e a eventual formação especializada que possa deter, aspectos que lhe conferem maior autoridade perante os seus pares.

A dimensão formativa deste processo avaliativo é enfatizada pelos normativos, pois o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, no Artigo 3º, preconiza que

[a] avaliação (...) visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica.

É, portanto, neste contexto que a supervisão ganha relevo quando aquele docente assume a responsabilidade de acompanhar e supervisionar essas práticas. Mas esta avaliação também valoriza a componente da auto-avaliação. Contudo, importa igualmente registar que esta supervisão está integrada no processo de ADD, fornecendo métodos e instrumentos para o acompanhamento interpares e para a recolha de dados que permitem ao avaliador e ao avaliado decidir sobre a qualidade dos processos e dos resultados, mantendo, pelo menos teoricamente, a dimensão formativa inerente ao processo.

Em suma, a centralidade e protagonismo do conceito de supervisão e das práticas supervisivas do coordenador de departamento no seio das estruturas intermédias de gestão é uma realidade incontornável, assumindo-se o departamento curricular como um espaço privilegiado para a implementação e promoção de uma cultura de colegialidade, de participação e de reflexão conjunta. A própria alteração da nomenclatura destes órgãos intermédios é disso um exemplo, o que releva do carácter fundamental e do papel que a supervisão deve assumir no contexto das escolas, no sentido da melhoria do sistema educativo, quer ao nível das aprendizagens dos alunos, quer do desenvolvimento profissional docente ou do desenvolvimento da organização escolar.

A supervisão nas acepções teóricas: um conceito em mudança

A importância da supervisão é expressa na sua transversalidade, assumindo-se como um conceito que atravessa vários domínios da actividade humana, visando essencialmente a melhoria da qualidade dos serviços, dos produtos e das instituições pela capacidade e possibilidades de optimização que apresenta. De início, num passado não muito distante, a supervisão foi entendida como um campo de acção conotado com uma

visão de desigualdade, de poder e de relacionamento sócio-profissional diferenciado, o que configurava uma situação de desrespeito pelos valores humanos e suas capacidades auto-formativas (Alarcão & Tavares, 2003), sendo essa conotação expressa em palavras como *chefia*, *dirigismo*, *imposição* e *autoritarismo* (Vieira, 1993: 28), ou associada à ideia de inspecção, já que as diversas definições de supervisão “espelham de forma bastante precisa a velha ênfase de índole inspectorial no controlo, administração e avaliação do ensino” (Harris, 2002: 135). Ao ser assim assumida, tal perspectiva provocou alguma desconfiança quanto ao conceito, não sendo, de todo, consensual e, por isso, alvo de alguma resistência no seu uso descomprometido e potencialmente formativo. No entanto, a partir da década de noventa, a situação mudou profundamente, afirmando-se como uma prática formativa de valor inquestionável.

Se, por um lado, os dois sentidos que a língua portuguesa atribui ao termo, ou seja, o de dirigir ou inspecionar em confronto com o sentido de orientação e acompanhamento, contribuíram para esta assunção conceptual, com perspectivas, práticas, objectivos e metodologias diferentes (Sá-Chaves, 1999), também, por outro lado, a divulgação de estudos especializados, a criação de formações pós-graduada e a legislação sobre formação especializada¹⁶ que destacou a formação em supervisão e formação de formadores como área específica para o exercício de funções específicas nas escolas, colocaram o tema da supervisão na ribalta (Alarcão & Tavares, 2003), mantendo-se até aos dias de hoje.

No presente momento, poder-se-á subscrever o pensamento destes autores quando se referem a este campo de estudos como um sector que acompanhou a evolução dos tempos e as profundas mudanças que a sociedade impôs, obrigando a escola e os professores a repensarem a sua acção e o seu papel, além de serem capazes de distinguirem hoje os dois sentidos do termo: a função de fiscalização e superintendência e a ideia de acompanhamento do processo formativo. Foram desenvolvidos quadros de referência próprios e inovadores na direcção do último sentido que o conceito comporta, tendo o campo da supervisão sido alvo de um grande desenvolvimento, pois

¹⁶ Ver Despacho Conjunto n.º 198/99.

[Foi] acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação de professores. Foi influenciado pela consciência da necessidade de formação contínua e pela conceptualização entretanto desenvolvida no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional. Ganhou uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na sua capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática. (Alarcão & Tavares, 2003: 5)

Em face deste cenário, percebe-se que a definição de supervisão tenha ajustado o seu campo de acção a novas realidades e exigências formativas colocadas pelos constantes desafios das sociedades complexas. Assim, a relevância desta área foi repensada no seu objecto e campo de influência, alargando os seus horizontes para além da formação inicial de professores. Por se tratar de uma actividade de natureza formativa, a supervisão consolidou a sua linha de acção e alargou, portanto, o seu conceito a outros espaços formativos da organização escolar. Nesta perspectiva, essa supervisão, segundo Oliveira (2000), entendida de um modo mais amplo, inscreve-se no plano de acção do contexto educativo e no apoio aos agentes da educação para essa concretização, sendo percepcionada como o elemento que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola ao facilitar as interacções entre os actores, visando sempre o seu desenvolvimento e aprendizagem. Na sua opinião está-se perante o alargamento de um conceito de supervisão “limitado às actividades orientadas para a organização do ensino e actos pedagógicos em contexto de sala de aula” (Oliveira, 2000: 47) para um conceito de sentido mais amplo, que implica a realização de outras actividades não lectivas, mas que possibilita a melhoria das competências profissionais dos professores, no que concerne ao campo da coordenação e supervisão.

Por outro lado, a própria acção legislativa consagra esta vertente, ao atribuir uma importância preponderante à supervisão exercida nas estruturas de coordenação educativa. A introdução legislativa da expressão *supervisão pedagógica*, como atrás ficou fundamentado, é reveladora da centralidade que os processos supervisivos têm na actualidade sobre os campos do ensino e aprendizagem, da formação e do desenvolvimento profissional, da avaliação de desempenho e da própria escola enquanto organização aprendente. Alarcão & Roldão (2008: 15) escrevem que a supervisão adquiriu hoje uma “dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa” na medida em que os

professores valorizam a relevância do seu conhecimento profissional e se transformam em investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico. Uma supervisão que se estende aos processos de formação contínua em contexto de trabalho colaborativo e reflexivo. A Figura 2 faz a representação gráfica desta tríade dimensional que a supervisão comporta.

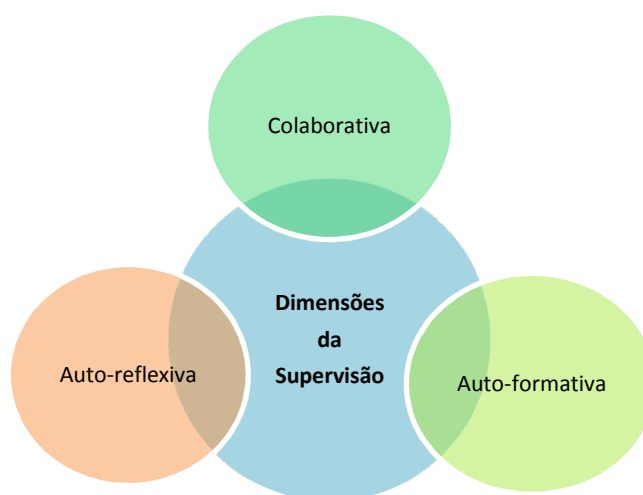


Figura 2. As dimensões da supervisão. (Fonte: Alarcão & Roldão, 2008).

É portanto nesta linha supervisiva que se enquadra o presente estudo empírico. Ou seja, os professores, enquanto coordenadores de departamento, deverão ser capazes de conhecer, analisar e avaliar as suas práticas supervisivas ao nível da coordenação departamental através, sobretudo, de procedimentos de reflexão e experimentação, desenvolvendo as suas capacidades de auto-supervisão, de natureza intrapessoal e, em simultâneo, fomentando procedimentos de hetero-supervisão.

Muito embora, Haris (2002) considere que não é possível ainda apresentar uma definição clara e consensual acerca do conceito de supervisão, o pensamento actual sobre este assunto, caracteriza-se, contudo, por algumas consistências focadas na importância que reporta ao processo de ensino-aprendizagem, na resposta que pretende dar a realidades externas em mudança, no reconhecimento que atribui ao ensino como principal veículo facilitador da aprendizagem escolar e na capacidade de promover práticas inovadoras. Assim, apresentam-se e discutem-se algumas concepções de

supervisão, por serem enquadradoras deste estudo e defenderem a noção de desenvolvimento profissional e a promoção de uma constante reflexão sobre o já experimentado, como estratégia formativa para a reconstrução de novas experimentações, em direcção a uma acção cada vez mais eficaz e positiva. Daqui se depreende que a aprendizagem e o correspondente desenvolvimento profissional estão intrinsecamente ligados ao processo da supervisão.

Quanto às várias concepções e práticas sobre supervisão, Sá-Chaves (1999), justifica que a sua existência se deve à dispersão semântica que o próprio termo incorpora, facto que conduziu

[a] perspectivas de supervisão que vão desde as intenções mais rígidas de inspecção e de direcção até às mais flexíveis e facilitadoras de orientação e de aconselhamento. É portanto, natural, que cada uma destas tendências possa ter conduzido a concepções de supervisão algo diferenciadas e que, por sua vez, se possam configurar em práticas também marcadas, ora por objectivos e métodos vincadamente dirigistas e/ou inspectivos, ora por objectivos e métodos mais maleáveis, de orientação, com base mais no aconselhamento do que na verificação e na prescrição. (Sá-Chaves, 1999: 13)

Alarcão & Tavares, acerca da supervisão e sua conceptualização, desenvolveram uma área de saberes e de produção de conhecimento específicos. À época, quando iniciaram os estudos nesse campo, definiram-na “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (2003: 16). Entenderam-na como um processo *continuum* num tempo e lugar, tendo como objectivo o *desenvolvimento profissional do professor*, enquadrada no âmbito da construção de uma acção profissional. Está subjacente uma prática comprometida e colaborante em que os professores se podem entre-ajudar a desenvolver-se e a melhorar o seu desempenho profissional. Se reportamos esta acção ao campo das estruturas de gestão intermédia, poder-se-á enfatizar o papel do coordenador de departamento, que, na qualidade de supervisor, deve pugnar pelo desenvolvimento profissional dos membros que coordena, porque possuidor de mais experiência, dado o posicionamento na carreira, e eventual formação especializada.

Por seu turno, Vieira encara a supervisão como “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de

experimentação” (1993: 28), pelo que destaca como processos centrais da supervisão a reflexão e a experimentação. Inclusive, considera que, apesar da diversidade de propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, há um fio condutor comum no sentido do “desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2006: 15).

A reflexão surge, assim, como um instrumento de acção crítica, cujo poder transformador permitirá ao professor problematizar as opções que toma e compreender as implicações das suas opções. Este questionamento atribui à experiência educativa uma enorme centralidade por a considerar um lugar de (re)construção do conhecimento e da acção do professor ao permitir observar a realidade com um olhar crítico e questionador, ultrapassando barreiras e criando caminhos alternativos, desde que sempre confrontados com contextos teóricos do conhecimento. Neste sentido, é assumida uma orientação reflexiva e encorajada a criticidade para a construção colaborativa de saberes (Vieira, 2006: 17). Na concepção desta autora, o professor deve assumir uma postura de prático reflexivo, tomando a *praxis* como geradora de conhecimento e teoria. Uma reflexão profissional com este cariz permite ao professor não ser um reproduzidor de conhecimentos e práticas, sendo capaz de “transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes, e, em simultâneo, perspectivar o professor “como intelectual crítico e agente de mudança” (2006: 18).

Ao finalizar-se este ponto de vista, acerca da formação reflexiva de professores, para a criação de processos de aprendizagem autónomos, deve registar-se que será necessário desenvolver nos professores competências no âmbito do campo disciplinar, didáctico e criativo, desenvolvendo capacidades de auto-regulação, comunicação e negociação, bem como assumindo uma postura crítica e questionadora face aos contextos de actuação profissional (Vieira, 2006: 21). O lema é indagar, numa lógica de regulação da sua própria acção (auto-supervisão), para melhorar a qualidade da acção educativa.

Num outro momento, e noutro texto, Vieira (2009a) escreve que a supervisão tem por finalidade promover a acção-reflexão profissional e crítica, num continuado questionamento das práticas para possibilitar a melhoria da qualidade do processo

educativo, devendo ser desenvolvida uma prática supervisiva colegial e dialógica, no sentido de “ajudar os formandos [professores] a tornarem-se supervisores da sua própria prática”, subscrevendo uma supervisão de *natureza transformadora e orientação emancipatória*. (2009a: 201). Neste cenário, será também expectável que o gestor pedagógico intermédio promova nos agentes educativos que coordena uma vontade interior de emancipação e de transformação de práticas, numa lógica de auto e hetero-supervisão, porquanto existe sempre, segundo Vieira (2009b), um interesse e uma vontade emancipatórios em cada professor, mesmo em estado de latência, cabendo ao supervisor explorar esse sentimento, transformando-o numa atitude docente e numa expressão comportamental. Refere a autora que, por trás de um aparente desinteresse, há que descobrir as forças constringedoras que o ditam, desocultando-as, conduzindo o professor, à descoberta do seu próprio caminho no sentido dos valores como a autonomia, a liberdade ou a justiça. Acrescenta ainda que outra das funções da supervisão é contribuir para revitalizar o próprio conceito, que apesar de possuir grande importância, padece de alguma fraqueza ao nível da sua vitalidade enquanto campo formativo.

Para uma prática supervisiva de natureza transformadora e de orientação emancipatória, Vieira (2009a) propõe alguns princípios, dos quais destaca a constante indagação crítica de teorias, práticas e contextos, para a formação do professor como um produtor criativo do seu saber profissional, banindo a sua passividade de mero consumidor; a criação e promoção de espaços de decisão para o professor, usando da reflexividade, de forma a assumir papéis potencialmente emancipatórios; a promoção de processos de comunicação dialógica e interactiva, facilitadores da construção social do saber e a aposta na avaliação participada de processos e resultados mediante critérios de qualidade que promovam uma visão transformadora da educação. Assim, a supervisão pedagógica é entendida como uma actividade de problematização da realidade e de procura de soluções criativas, devendo promover a indagação e intervenção críticas.

Vieira (1993), ao enunciar as funções do supervisor, enfatiza e enaltece a importância das relações entre os intervenientes, numa perspectiva colaborativa de supervisão. Da postura de encorajamento e do ambiente facilitador criados resultará uma

maior qualidade para o desenvolvimento profissional e para uma aprendizagem consciente e comprometida. Se outrora, esta relação foi marcada pela autoridade e hierarquia e até desigualdade, hoje, estão presentes os princípios do poder partilhado e uma relação de permanente colaboração. Neste campo, aduz-se também o pensamento de Amaral, Moreira & Ribeiro onde o “supervisor é o facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua actuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade (...)” (1996: 97). Os intervenientes do processo de supervisão relacionam-se sob uma matriz de colegialidade e colaboração, partilhando contextos, interesses, preocupações, pontos de vista e oportunidades de desenvolvimento profissional, proporcionando-se mutuamente momentos de reflexão, de estudo, de investigação e de crescimento, com vista à autonomização e emancipação formativa.

Em síntese, pelo quadro traçado as palavras-chave para a supervisão são assim a *partilha*, o *diálogo*, a *colaboração*, a *reflexão*, num processo de construção dual ao nível da formação pessoal e do desenvolvimento profissional.

Na linha do que Alarcão & Roldão (2008) advogam, questionar e reflectir sobre concepções e práticas ao nível da acção supervisiva, que no caso em estudo se reporta às práticas de supervisão e de coordenação no seio do departamento, assume-se como uma estratégia promotora do conhecimento e crescimento profissionais. A assunção da competência analítica como essência da reflexividade conduz a atitudes críticas relativamente ao desempenho profissional, incentivando à introdução de mudanças nas acções de supervisão. À luz da concepção emergente de professor como um profissional crítico e reflexivo, alguém que *analisa e se analisa*, capaz de assumir uma postura de intervenção crítica quando actua, gerando mudanças em si, nos outros e na escola, assim se percepçiona a figura do supervisor enquanto gestor e coordenador de processos educativos. O *novo paradigma profissional* de que falam Alarcão & Roldão (2008), implica uma concepção de profissionalidade, imbuída de uma racionalidade reflexiva e crítica, e exige modelos de formação e supervisão coerentes.

Nesta sequência, importa agora registar que o conceito de supervisão subjacente ao estudo a desenvolver, muito embora se perspectivem diferentes tendências conforme

as linhas investigativas dos autores, a concepção por nós assumida toma como princípios basilares os pontos de vista defendidos por Alarcão (2000; 2002; 2009), Alarcão & Tavares (2003), Vieira (1993; 2006; 2009a; 2009b) e Alarcão & Roldão (2008), nos quais está presente a reflexão sobre as práticas, como contributo para o desenvolvimento profissional. Trata-se de um processo de análise de experiências educativas, para depois se experimentar novos procedimentos potenciadores de melhoria e eficácia. Por outras palavras, e enfatizando esta matriz reflexiva, Alarcão & Roldão sublinham que a própria

[natureza] questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional. (2008: 54)

A nova abrangência do campo da supervisão

Se a imutabilidade é uma característica incontornável das sociedades e do ser humano, por inerência o conceito de supervisão pedagógica também sofreu evoluções e ganhou novas dinâmicas com o fluir dos tempos. Se, por outro lado, foi na década de noventa do século passado que ela ganhou terreno e se consolidou na perspectiva que atrás se explanou, já nos finais dessa década e primórdios do século XXI, adquiriu outros contornos e abriu os horizontes do seu campo de acção, ganhando terreno com outras valências formativas. Associada fundamentalmente à formação inicial de professores, actualmente, Alarcão & Tavares (2003), afirmam que a supervisão pedagógica deve prosseguir e acompanhar o desenvolvimento profissional do professor ao longo da sua carreira, no contexto da formação contínua, pois a “auto-supervisão torna-se mais importante e a ajuda do professor-colega no âmbito do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão” (2003: 113). É neste sentido que a actuação do coordenador de departamento deve ser perspectivada ao esperar-se que, enquanto supervisor escolar, implemente junto dos colegas que coordena acções que possibilitem a estes o seu crescimento e desenvolvimento profissionais numa lógica de continuidade formativa.

Tendo os anos noventa sido consagrados à institucionalização da formação contínua, este campo perspectivava-se, segundo Alarcão, como um contexto de experimentação e teorização sobre o papel do supervisor nesta nova modalidade de formação. Contudo, “o carácter escolarizado de grande parte das acções” (2002: 218) não tornou possível concretizar esta intenção, pois tal não era compatível com a prática de uma supervisão potenciadora do desenvolvimento profissional do colectivo dos professores, ultrapassando assim a sua vertente do individual, da formação inicial do novo profissional. Em seu entender, a consciencialização do papel que cabe aos próprios professores no seu processo de construção de conhecimento profissional ainda não encontrou a identidade desejada. Neste quadro, a autora crê que a reconceptualização das funções do supervisor recaindo na figura do professor-colega poderia constituir-se como uma mais-valia para esses contextos formativos. Alarcão & Tavares, já na primeira edição da obra *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, entendiam a supervisão pedagógica na linha da auto e hetero-supervisão, num espírito de compromisso e de colaboração, onde os professores se entreaduam a desenvolver-se, melhorando o seu próprio ensino, enfatizando o papel da supervisão na linha da formação contínua, potenciadora do desenvolvimento profissional.

A supervisão escolar – o centro das novas dinâmicas

Entretanto, no actual contexto em que a organização escolar se encontra e das novas responsabilidades que a evolução da sociedade lhe impõe, fruto do movimento da autonomia das escolas¹⁷, a supervisão é alvo de outras investidas e o seu campo funcional estende-se aos aspectos organizacionais e de desenvolvimento da escola. Embora possa manter os seus objectivos centrais, de formação dos professores e de melhoria dos processos de ensino, a actividade supervisiva perde a exclusividade do contexto de sala de aula para intervir noutros contextos mais abrangentes da escola, esta entendida como um lugar de aprendizagem para todos os que nela intervêm, desenvolvendo-se também a si própria como organização qualificante e aprendente. Esta *nova* abrangência do

¹⁷ Consubstanciado no DL n.º 115-A/98, com as alterações introduzidas pelo DL n.º 75/2008,

processo supervisivo é amplamente defendido por Alarcão (2000; 2002; 2009) e Alarcão & Tavares (2003), quando acentuam a dimensão multiformativa da escola reflexiva, reconceptualizando a supervisão, o papel, as funções e as competências supervisivas de um supervisor que exerce o cargo nesse abrangente e complexo contexto que é a escola.

No cenário de autonomização das escolas, a supervisão, efectivamente, conhece diferentes oportunidades de intervenção e novas linhas de desenvolvimento. A corroborar esta orientação normativa, que pugna pelo esforço de autonomia das organizações escolares, transcreve-se o pensamento de Oliveira sobre a nova concepção de escola:

O conceito de escola orientada para o reforço da sua autonomia e, nesse sentido, responsável pela qualidade pedagógica do projecto educativo que norteia toda a acção dos seus profissionais leva-nos a enquadrar o conceito de supervisão no contexto mais amplo da escola, enquanto comunidade educativa, e da sua dinâmica pedagógica e administrativa (2000: 48).

Enquadrada nesta nova realidade, a supervisão encontra espaço para assumir novos contornos, não só ao serviço da prossecução da qualidade pedagógica, mas também administrativa e organizacional da instituição escolar. Ao alargamento do conceito de escola, associa-se uma nova área de conhecimentos que se desenvolve no domínio da supervisão, que contribuirá para a construção e dinâmica deste novo conceito de escola autónoma. Trata-se de duas realidades que se interpenetram: o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento da própria supervisão.

Neste novo modo de perceber a escola surge a noção de supervisão escolar, a qual tem por objectivo central a organização escolar e o sujeito individual, funcionando como “uma alavanca fundamental da aprendizagem organizacional, através da influência que pode exercer nas condições que promovem a qualidade das interacções entre os actores na escola” (Santiago, 2000: 33-34). Com este propósito, este autor elenca um conjunto de condições facilitadoras da aprendizagem organizacional da escola, nomeadamente o sistema de valores da escola, como a responsabilidade, cooperação, autoridade, liberdade de pensamento, respeito, pela interferência que pode causar no processo de tomada de decisão; a promoção da participação efectiva de todos os actores, com a valorização de formas colaborativas de actuação e do diálogo; a ênfase atribuída

aos processos e não apenas a resultados isolados; o modo de interacção com a comunidade e a forma como esse conhecimento é mobilizado e integrado na escola; os processos de liderança implementados nas interacções e na coordenação de acções; a existência de um pensamento sistémico da escola, vista e pensada na sua globalidade; o clima de relações entre os grupos, expresso nos modos como a escola proporciona a participação, a partilha e a comunicação, através de canais abertos e fluídos que encorajem a discussão, e, até, os procedimentos avaliativos do trabalho da escola na procura de soluções inovadoras para os problemas encontrados (Santiago, 2000: 34-38).

É, portanto, no contexto prático do quotidiano que a aprendizagem organizacional se processa, dependendo esta, essencialmente, da qualidade das interacções estabelecidas entre os diferentes actores. A promoção sistemática da qualificação deste tipo de interacções constitui o âmago da acção supervisora. Nesta linha, são fundamentais as ideias de comunicação, interacção, partilha, questionamento e reflexão conjunta, centração nos problemas e a consciência do colectivo, da escola entendida como unidade sistémica, para que o objectivo central desta nova visão de supervisão se efective, isto é, seja mais inovadora e solidária, conduzindo a escola para um movimento contínuo de qualificação.

Na mesma linha de pensamento, encontra-se Alarcão quando apresenta esta nova concepção de supervisão, entendendo-a como “acção facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do colectivo dos seus membros e, simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projecto educativo da escola” (2000: 7). Esta visão de supervisão tem como função primordial o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e do seu colectivo de agentes educativos. A dimensão do colectivo está bem patente no modo como a perspectiva, quando escreve que:

[a] supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interacções entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da escola (Alarcão, 2000: 18).

Daqui se depreende que a supervisão não se restringe a uma acção reflexiva, formativa e avaliativa no seio do grupo restrito dos professores e em contexto micro da sala de aula, mas mobiliza todos os actores educativos, valorizando a forma como interagem e se responsabilizam pela construção colectiva do projecto de escola. É, assim, neste contexto que Sá-Chaves & Amaral entendem que “todos os professores e gestores pedagógicos são, na essência destas funções, supervisores aos mais diversos níveis (...)” (2000: 82), o que configura a ideia do colectivo, devendo todos os agentes educativos contribuir para o sucesso da instituição escolar, num esforço conjunto para a sua melhoria. A assunção de uma cultura de supervisão generalizada, assente numa formação contextualizada, como prática sistemática do quotidiano das escolas, permite a concretização dos objectivos aqui enunciados, na direcção de uma supervisão institucional, que proporcione, simultaneamente, a melhoria das aprendizagens e da própria organização escolar onde elas se efectivam. É, portanto, neste quadro que se enquadra a acção dos coordenadores de departamento, enquanto gestores pedagógicos, cuja missão é contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus pares, com reflexos positivos ao nível das aprendizagens, e potenciar o crescimento e desenvolvimento da escola, à luz da teoria da organização aprendente.

A escola reflexiva por referência ao professor reflexivo

A perspectiva da reflexividade como eixo estruturante de formação e de profissionalidade assenta na teorização de Shön (1983), autor que na década de oitenta muito discorreu sobre o professor enquanto prático reflexivo. Sintetizando o seu pensamento através da leitura e análise de um artigo de Alarcão (1991), Shön apresenta essencialmente o conceito de professor reflexivo como aquele que se forma na reflexão sobre a prática profissional, a partir de situações reais, propondo uma *epistemologia da prática* por contraponto ao racionalismo técnico profissionalizante, muito teórico. Este paradigma formativo aposta na interligação da prática à teoria, elegendo a reflexão sobre a acção real, num diálogo reflexivo sobre o observado e o vivido, como a estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, isto é, para a construção activa do seu conhecimento.

Decorrente da abordagem reflexiva, de natureza construtivista, na sequência do conceito de profissional reflexivo introduzido por Schön, surgiu esta relevância da *epistemologia da prática* e da concepção do saber profissional como *artistry*, isto é, saber agir em situação. Trata-se de um conhecimento profissional situado e contextualizado em resultado de uma “dinâmica interactiva entre a acção e o pensamento ou a reflexão” (Alarcão, 2000: 17). Este profissional *artistry* é percebido por Schön (1983, citado por Alarcão, 1991), como alguém eficiente e criativo, porquanto reflecte sobre a sua prática na procura de soluções inteligentes, criativas e contextualizadas que, em muito, extravasam o campo de conhecimentos da epistemologia científica e técnica. Há uma certa criatividade na reutilização de competências pré-adquiridas ao serviço da produção de novos saberes.

Nesta concepção, esta epistemologia pode ser perspectivada sob quatro facetas. A primeira, refere-se ao *conhecimento na acção*, produzido enquanto se executa uma qualquer acção; depois a *reflexão na acção*, que se traduz por um acto reflexivo e concomitante com a acção, sendo que este patamar é fundamental; a seguir surge a faceta da *reflexão sobre a acção*, também primordial porque torna visível a acção e a análise que sobre ela é realizada de um modo retrospectivo; por último, a *reflexão sobre a reflexão na acção*, como uma meta-reflexão, que permite, em situações futuras, a ocorrência de novas soluções para situações de contexto e, em simultâneo, o desenvolvimento profissional. A reflexão sobre a *praxis* surge como um elemento auto-formativo incontornável. (Shön,1983, citado por Alarcão, 1991).

E porquê ser-se um profissional reflexivo? A esta questão, Alarcão (1996) responde que o acto de reflectir é uma actividade estruturante para uma actuação autónoma, livre e pensante, no contexto educativo e permite, por outro lado, desenvolver a capacidade de utilizar o pensamento como um elemento que possibilita atribuir sentido às coisas. Escreve esta autora que o próprio fracasso das abordagens formativas de carácter mais tecnicista proporcionou a valorização da dimensão humana no processo de aprendizagem e de construção pessoal do saber. A experiência e a reflexão sobre os processos são a fonte de aprendizagem humana, cabendo a este profissional reflexivo a responsabilidade pela própria gestão dessa aprendizagem. Mas

não uma actuação que se baseie simplesmente na experiência como referencial por si só para a produção de conhecimento, pois somente a reflexão que sobre ela se exerce é que pode produzir saber, assumindo-se como uma estratégia de formação.

É sob esta matriz de pendor reflexivo que o presente estudo se fundamenta, pretendendo-se conduzir os professores, nomeadamente os coordenadores de departamento, a processos de reflexividade sobre as suas concepções e formas de actuação no campo da supervisão pedagógica e coordenação no seio dos departamentos curriculares. A mesma autora argumenta ainda que os professores, ao desempenharem um papel importante na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem sobre contextos situados de forma activa e inteligente, não são apenas meros reprodutores técnicos, pois tal situação exige deles uma acção reflexiva na acção e sobre a acção, numa relação interactiva e retrospectiva, como formas de desenvolvimento profissional.

Apoiar ou criar condições e culturas de formação profissional experiencial e reflexiva inerentes à identificação e resolução de problemas concretos, numa atitude de investigação-acção, parece ser uma estratégia formativa de elevado potencial, pois permite a formação de profissionais mais conscientes e responsáveis. Esta metodologia, segundo Moreira (2004b) permite a melhoria das práticas pedagógicas de transformação e mudança e desenvolve uma atitude de reflexão e introspecção. No plano das suas características, os projectos de investigação-acção têm uma orientação prática e situacional, porque respondem a situações concretas, visam o desenvolvimento integrado de todos os intervenientes, valorizam a construção participada do conhecimento e direccionam-se para a mudança e melhoria da acção.

No campo da formação de supervisores, a investigação-acção produz, igualmente, benefícios assinaláveis. Moreira (2004a) assume a prática como uma fonte de conhecimento através da experimentação e da reflexão crítica. Com o desenvolvimento adequado de programas formativos é possível desenvolver um posicionamento crítico e investigativo face ao contexto, com intuits emancipatórios. Em seu entender, esta estratégia é extremamente potencial, porquanto promove a autonomia e o profissionalismo docente, desenvolve competências investigativas no decurso da acção

pedagógica, as quais passam pela reflexividade, espírito crítico e melhoria das práticas de ensino. A *praxis* afigura-se, deste modo, como um elemento potencial para a metodologia de investigação-acção.

O desenvolvimento de pequenos projectos sob esta metodologia tem o mérito de produzir alterações significativas no que concerne à melhoria das práticas pedagógicas, de transformação e mudança, como contraponto à filosofia que veicula o supervisor como um indivíduo *transmissivo e aplicacionista*, com enfoque na imagem de *técnico de ensino*. A reflexão sobre a missão política, social e ética do professor-investigador impõe-se. Urge uma investigação com as pessoas e não sobre as pessoas, colocando a tónica numa educação humanista e democrática (Moreira, 2004b).

Sustentado neste procedimento metodológico, ao nível da coordenação supervisiva dos coordenadores de departamento será realizado um estudo com características aproximadas a esta metodologia de investigação e formação. A construção de um quadro facilitador e orientador da supervisão, sustentado pelas percepções supervisivas dos coordenadores de departamento, pelos constrangimentos e potencialidades que nesse processo coordenativo e supervisivo identificam, decorrerá na sequência da implementação desta metodologia investigativo-formativa, embora apenas por aproximação dados os condicionamentos temporais que obstem à sua efectiva concretização, mas que a ela foi buscar o seu princípio base – a reflexão a partir das situações de contexto.

Através de uma actividade de questionamento, ou seja, de indagação crítica da experiência, perspectiva-se que possa ocorrer uma melhoria dessas práticas e a sua renovação, formando-se, em simultâneo, os professores para a reflexividade. Segundo Vieira (2009a), este é um processo que conduz à promoção da autonomia e emancipação profissionais porque aumenta a vontade e confiança na experiência pedagógica (por paralelo, na experiência supervisiva e coordenativa), desenvolvendo uma atitude investigativa crítica e reflexiva face às funções que se desempenham. O desenvolvimento de competências de comunicação dialógica a partir dos momentos de reflexão conjunta com os pares proporcionará uma coordenação supervisiva reflexiva e partilhada com reflexos, que se pretendem positivos nas práticas pedagógicas, para que num futuro ideal

cada um manifeste possuir capacidades de reflexão e de auto-supervisão, transformando práticas e emancipando-se daqueles que no presente assumem essas responsabilidades supervisivas. Será, portanto, numa perspectiva construtivista, interaccionista e colaborativa (porque implica todos os coordenadores), sob o acompanhamento da investigadora, na assunção do papel de *amigo crítico*, no sentido do que Leite (2002)¹⁸ defende, que o quadro facilitador de supervisão será construído, consubstanciando-se a ideia de que a metodologia de investigação-acção, no caso em estudo, apenas numa perspectiva de aproximação, apresenta um enorme potencial formativo e de que só a maior compreensão dos contextos permite uma melhor intervenção, contribuindo a supervisão para a construção da profissionalidade docente e qualificação da escola.

Defensora das virtualidades desta metodologia para a promoção das capacidades reflexivas dos professores e de outros agentes, considerando a reflexão, sistemática e continuada, como processo e não como mera atitude, responsável pelo desenvolvimento profissional e organizacional, encontra-se Alarcão (2002) por a julgar capaz de contribuir para uma maior responsabilização social das escolas, ao promover o autoconhecimento, a auto-avaliação e a automonitorização, e permitir o próprio desenvolvimento institucional. A reflexão assume assim um papel crucial na potencialização de uma escola reflexiva, vista como uma organização pensante e aprendente. Segundo Roldão, a centralidade da perspectiva reflexiva na investigação educacional também se deveu à “relativa ineficácia da escola face às novas realidades” (2000: 72), ou seja, pela dificuldade de responder a todos os desafios e questões que a sociedade lhe coloca, sendo a reflexividade a estratégia promotora da discussão dos problemas que afligem a instituição escolar.

Transpondo este paradigma de reflexividade para a organização escolar, opta-se também aqui por falar da importância de uma *escola reflexiva*, entendida como um contexto organizacional formativo, porque, ao questionar-se, está em constante

¹⁸ Para esta autora, a figura do *amigo crítico* pode assumir-se como um elemento essencial ao desenvolvimento de escolas *curricularmente inteligentes* pelo facto de ser alguém que se apresenta com um perfil específico, porque possuidor de uma visão distanciada e ampla da instituição, o que facilita um permanente questionamento no seio do grupo, tomando a responsabilidade de conduzir a escola e os seus agentes a exercícios de reflexão, promovendo um clima propício ao desenvolvimento do trabalho cooperativo e estabelecendo relações interpessoais positivas ao nível do colectivo. Pela sua importância, o exercício destas funções exige “atitudes de profundo respeito pelas pessoas e de prudência nos processos que leva a cabo, de modo a facilitar intervenções de qualidade, da escola e da comunidade escolar” (Leite, 2002: 97).

desenvolvimento e aprendizagem. Sendo uma “organização que continuamente se pensa a si própria” utilizando como estratégia o pensamento e prática reflexivos, importa perceber também a concepção de supervisão numa escola desta natureza (Alarcão, 2000). Assim, para esta autora, a supervisão, entendida num âmbito mais vasto que ultrapassa a formação pedagógica de professores, visa o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos seus agentes educativos, através de aprendizagens individuais e colectivas, que se partilham e interpenetram. Do seu ponto de vista, uma escola reflexiva é entendida como uma organização, que, de um modo continuado, exerce sobre si um pensamento crítico sobre a sua missão social e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo.

A supervisão é assim alvo de uma *reconceptualização*, adquirindo desta forma uma dimensão colectiva no sentido da melhoria da qualidade da escola. Esta autora perspectiva um conceito de supervisão mais alargado, confiando-lhe outras funções, ao escrever que esta nova conceptualização “alarga as funções de supervisão para além do campo estrito da formação de professores para a estender aos aspectos organizacionais e de desenvolvimento da escola” (2002: 218). É neste enquadramento que deve ser entendida a ideia de que quando uma escola investe na formação dos agentes educativos está simultaneamente a investir na sua própria qualificação enquanto organização, uma vez que entre os dois processos existe uma interdependência. É, assim, neste esforço de desenvolvimento das instituições escolares que o papel da supervisão é primordial, à qual compete detectar debilidades, fazer sobressair as potencialidades e facilitar as interacções. Embora a supervisão continue mais ligada à formação profissional, sendo o supervisor aquele que é mais experiente, que ajuda, apoia e coloca desafios profissionais com vista ao desenvolvimento profissional, Alarcão (2009) estende a sua área de intervenção ao processo de autonomização e de desenvolvimento organizacional, como um procedimento colectivo e de entreaajuda constante, sendo o supervisor institucional entendido como um líder de pensamento, como aquele que mais ajuda, apoia e mais desafios coloca.

Neste quadro de reconceptualização supervisiva invocam-se também as ideias de Garmston, Lipton & Kaiser quando referem “o desenvolvimento da organização como

outra das grandes funções da supervisão” (2002: 110). Estes autores abordam a supervisão escolar à luz da teoria sistémica, porquanto afirmam que qualquer sistema apresenta diferentes níveis de relações, as quais se influenciam mutuamente. A sua ideia expressa-se no seguinte pensamento:

A supervisão como intervenção sistémica contrasta com modelos nos quais o crescimento profissional ao longo de um *continuum* é facilitado por intervenções face a face entre supervisor e professor. A aplicação da teoria sistémica para o desenvolvimento organizacional altera o palco das interacções mediadoras das trocas diádicas para o envolvimento de toda a escola. (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002: 110)

No contexto renovado e mais abrangente da supervisão, estes autores atribuem-lhe três funções específicas. Em primeiro lugar, a melhoria da prática, cujo foco de acção é a instrução e a aprendizagem através do aumento da motivação dos professores para a mudança. Depois, o desenvolvimento do potencial de aprendizagem do educador, promovendo o questionamento e a reflexão sobre as práticas como alicerces estruturantes para a formação de profissionais educativos autodirigidos na procura de soluções para os problemas pedagógicos, “capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002: 25-26), no sentido daquilo que também Vieira (2009a, 2009b), preconiza, ou seja, de uma constante indagação do pensamento e da acção dos professores, num processo reflexivo-formativo, como via de transformação da pedagogia e das práticas, propondo um novo quadro ético-conceptual, ao atribuir a esta supervisão a capacidade transformadora de práticas, de orientação emancipatória.

Por último, a terceira dimensão que Garmston, Lipton & Kaiser atribuem à supervisão passa pela promoção da capacidade de auto-renovação da organização, incentivando a capacidade de invenção, criatividade e imaginação, reduzindo os constrangimentos organizacionais que habitualmente obstam a este intento, para a criação de um ambiente motivador e facilitador de processos de auto-renovação colaborativa em benefício da melhoria da qualidade das aprendizagens.

Por seu turno, Harris, no conjunto das definições mais alargadas de supervisão, entende-a como “liderança educativa para a mudança nas escolas, orientada para o melhoramento do ensino e da aprendizagem” (2002: 142). Destacam-se aqui os termos

liderança, mudança e melhoramento, por constituírem uma trilogia importante no campo da supervisão, pois esta deve ser capaz de motivar, envolver, criar dinâmicas de inovação e mudança, com o intuito da melhoria e aperfeiçoamento das práticas educativas. Ou de outro modo, conhecer – agir – melhorar, ou seja, ao reflectir-se sobre os contextos traçam-se os diagnósticos, o que permite delinear melhores formas de actuação, com vista à melhoria dos sistemas. A mudança, o seu planeamento e gestão, detêm uma vital importância no processo supervisivo, atendendo a que o seu fim último é sempre a introdução de melhorias que se processam por práticas de mudança integrada, que afectam todas as áreas, desde a curricular à organizacional, administrativa, pedagógica e até avaliativa.

Sistematizando as ideias aqui explanadas, poder-se-á afirmar que a supervisão, no quadro da sua reconceptualização, adquiriu novos objectivos, ao assumir-se como mediadora do desenvolvimento organizacional e do desenvolvimento profissional, sendo os seus horizontes agora de carácter institucional, não se circunscrevendo a micro contextos mas a espaços mais abrangentes. Continua, contudo, a perseguir o seu propósito fundamental – a qualidade e a melhoria dos processos, agora, desde a sala de aula até à organização como um todo, numa perspectiva holística e sistémica.

No tocante ao sentido da escola reflexiva, a supervisão potencializa uma instituição que possui um conjunto de características que a tornam singular, porque organismo vivo e dinâmico, que constantemente reflecte e procura aprender. Alarcão & Tavares vêem-na como uma “escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo que vai pensando para si e experimentando” (2003: 133). Aqui está presente a ideia de que a essência da escola reflexiva se materializa nesse projecto, percepcionado como um documento norteador da acção da escola, que contém as suas metas enquadradoras, os seus valores educativos e planos de acção operacionais. Segundo estes autores, esse projecto resulta de um processo decisório conjunto e reflecte um pensamento sistémico, construído no confronto de ideias do colectivo dos actores sociais da escola na partilha e através do diálogo. Assim, uma escola reflexiva só o é se tiver a capacidade de reflectir, para se analisar, se projectar e desenvolver,

construindo um projecto situado e contextualizado no tempo e no espaço sócio-cultural específicos. Só assim pode ser perspectivada como uma comunidade “aprendente e qualificante” (Senge, 1994) porque facilita a criação de contextos formativos e de qualificação dos seus membros. Mas para a concretização de tal desiderato é fundamental a existência de lideranças fortes, capazes de criar escolas eficazes e proporcionar o desenvolvimento das instituições.

Senge (1994) refere que, das cinco componentes estruturantes deste tipo de organização reflexiva e aprendente, a liderança surge como a primeira, o que lhe confere uma importância vital, ao proporcionar a capacidade de a instituição identificar a sua missão, encorajando os seus membros para a concretização do caminho traçado. As restantes são a relevância do equilíbrio do pensamento individual, a visão partilhada, a aprendizagem colectiva e o pensamento sistémico. A este pensamento, Senge atribui um valor fundamental, pois é esse requisito que proporciona uma visão de conjunto e a compreensão do todo, sendo também a dimensão que permite a integração das outras quatro componentes.

Na realidade, se a missão de uma escola reflexiva é uma tarefa bastante complexa pela exigência que o acto de pensar comporta, por outro lado, também faz dela uma “escola inteligente”, invocando-se aqui o pensamento de Leite (2002) que associa este tipo de instituições a “escolas que aprendem”, facilitadoras da aprendizagem de todos os seus membros, construindo alicerces para uma transformação e mudança sustentadas. As escolas inteligentes, segundo o preconizado no despacho da gestão flexível do currículo, têm como objectivos, entre outros, “a criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens” a promoção do “desenvolvimento profissional dos docentes” e a adopção de “estruturas de trabalho colegial entre professores”. A autora justifica, deste modo, que uma escola curricularmente inteligente é aquela que não se limita “a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente”, mas, ao contrário, “promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social” e, além disso “está associada à ideia de autonomia escolar e dos professores” (Leite, 2002: 96). Um pensamento reflexivo, a tomada de decisão partilhada e colectiva, a construção de um projecto próprio de escola,

a promoção do espírito crítico e da criatividade parecem fortalecer as vontades autonómicas das escolas e dos seus agentes, no sentido da satisfação pessoal e institucional, bem como do desenvolvimento profissional e organizacional.

As funções do supervisor no contexto da escola reflexiva

Na mesma lógica e com o mesmo propósito, Alarcão (2000) procedeu também a uma *reconceptualização* da função dos supervisores, pois numa escola reflexiva, enquanto comunidade que aprende, mais responsável, situada, mais resiliente, flexível e livre, estes devem desempenhar o papel de líderes de comunidades aprendentes e qualificantes. A acção deste supervisor estende-se desde o nível micro, de integração de novos professores na profissão, até ao nível mais macro da organização escolar, por exemplo, do departamento curricular, ou de qualquer outra estrutura que se apresenta com objectivos de aprendizagem e desenvolvimento profissionais. Assim, segundo esta autora ao supervisor compete-lhe, efectivamente, ser “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros”, contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem dos actores sociais dessa instituição (Alarcão, 2000: 19).

Ainda na linha de pensamento de Alarcão (2002: 234), considerando-se que “fazer supervisão não é um processo meramente técnico”, as funções, competências e conhecimentos do supervisor numa escola reflexiva também são mais abrangentes. Nesse processo de supervisão, que visa o desenvolvimento da escola como organização e o crescimento profissional dos professores, a renovada acção do supervisor institucional é reclamada pela necessidade de elaboração, implementação e avaliação de projectos, pela gestão curricular, resolução colaborativa de problemas, reflexão formativa conjunta e condução de processos de avaliação e monitorização (Alarcão, 2002).

Devendo estas novas funções supervisivas ser desempenhadas por todos numa lógica de auto e hetero-avaliação, situação que se perspectiva como a ideal, segundo Alarcão & Tavares (2003) ainda não terá chegado esse momento, pelo que será necessário uma supervisão mais formalizada, exercida por aqueles que apelidam de

“supervisores institucionais”, que neste estudo empírico recaem na figura dos coordenadores de departamento, por serem figuras que ocupam um lugar mais cimeiro na organização da escola, funcionando como gestores pedagógicos intermédios, como elos de ligação entre a gestão de topo e a base, os professores e todos os agentes educativos, além de possuírem, eventualmente, alguma formação especializada na área da supervisão como recomendam os normativos enquadreadores do seu perfil formativo e de competências. Estes supervisores “devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas devem sobretudo acompanhar e avaliar a actividade dos recursos humanos com vista à concretização da missão da escola”, cujo fim último é sempre a qualidade da educação (2003: 147). Gerir as aprendizagens e os profissionais da instituição, com vista à melhoria da escola, ao desenvolvimento profissional e à qualidade da aprendizagem dos alunos constitui a tríade accional do seu desempenho. Neste contexto, Alarcão (2002: 231) referencia dois níveis de actuação desta supervisão reconceptualizada, a saber:

- a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos;
- o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida das escolas.

No que concerne às funções do supervisor reconceptualizado, e baseando-nos no pensamento de Alarcão (2002), salientam-se a sua colaboração na concepção do projecto de desenvolvimento da escola, na perspectiva do que atrás ficou dito sobre a importância do projecto definidor da missão da instituição como suporte material de uma escola reflexiva e no processo de auto-avaliação institucional, avaliando as suas prossecuções e os reajustamentos a introduzir para a concretização desse projecto. Fomentar e apoiar contextos de formação dos seus agentes, com a identificação de necessidades e resolução de problemas; dinamizar processos de avaliação dos resultados escolares, das aprendizagens dos alunos e de avaliação do desempenho profissional, constituem, igualmente, funções importantes neste renovado contexto supervisivo. Este supervisor deve, por um lado, assumir o papel de agente do desenvolvimento dos profissionais do ensino, conduzindo-os na supervisão das suas próprias práticas, numa perspectiva

construtiva e emancipatória em termos formativos, supondo-se ser uma actuação com reflexos positivos ao nível das aprendizagens e, por outro, ser o impulsionador do desenvolvimento da organização, numa perspectiva global de melhoria da qualidade institucional. Como se pode depreender, estas funções do supervisor estão, em larga medida, estritamente relacionadas com as competências do coordenador de departamento, já explicitadas atrás, pois o desenvolvimento da autonomia das escolas, factor que faz delas escolas reflexivas e inteligentes, passa pela atribuição de poderes de decisão, de liderança e de supervisão aos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia.

Quanto às competências, Alarcão (2002) defende que, tratando-se de um profissional do humano, porque trabalha com pessoas, para as novas funções propostas este supervisor precisa de possuir algumas competências cívicas, técnicas e humanas. A capacidade de leitura e interpretação da realidade no seu todo para a descoberta de desafios emergentes; as competências de análise e avaliação de projectos, situações e desempenhos; as competências de dinamização de formação, mobilizando e gerindo saberes e experiências e impulsionando aprendizagens colaborativas; e as competências relacionais pela capacidade de mobilização de pessoas, de comunicação e gestão de conflitos, constituem algumas das exigências do renovado conteúdo funcional deste supervisor, como um processo sócio-construtivo.

Por último, importa referenciar os conhecimentos necessários para um desempenho eficiente e eficaz no campo da supervisão institucional. Este supervisor deve possuir um global conhecimento global ao nível da escola e do seu projecto; dos agentes educativos que nela trabalham, identificando as suas competências, atitudes e potencialidades; das estratégias de desenvolvimento da escola; das metodologias de investigação-acção-formação, promovendo nos seus agentes educativos o espírito investigativo e reflexivo tão necessários ao desenvolvimento profissional e organizacional, além de conhecimentos genéricos sobre as ideias e políticas actuais da educação, no sentido de saber orientar-se no caminho a seguir para a concretização do modelo de educação preconizado.

Situando, agora, o coordenador de departamento, e considerando as funções que lhe estão consignadas, constata-se que, por contraponto, este coordenador, entendido como um supervisor institucional, terá de incorporar muitos dos conhecimentos acima enunciados e desenvolver o leque de competências profissionais recomendado para o desempenho eficaz das funções de supervisão que Alarcão (2002) preconiza.

Na acepção de Alarcão & Tavares (2003) o supervisor de uma escola reflexiva deverá estar atento às novas tendências supervisivas emergentes, as quais reflectem um novo pensamento sobre o ensino, a aprendizagem e a cultura organizacional. Nesse pensamento deverá ser considerado um conjunto de aspectos, a saber: a evolução da concepção de ensino, que valoriza a inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica e a eliminação da dicotomia entre a teoria e a prática; a nova perspectiva da escola como espaço de exercício da influência dos professores, que confere valor à aprendizagem experiencial da reflexão sobre a prática e para a prática, e a formação dos agentes educativos como profissionais intelectuais, críticos, responsáveis e autónomos, que continuamente aprendem e se qualificam, desenvolvendo a sua profissionalidade.

Assim equacionado, o supervisor é um facilitador e promotor de processos formativos e de desenvolvimento aos mais diversos níveis, sendo também um produtor de conhecimento. A complexidade e responsabilidade do seu desempenho residem na tripla função que lhe está acometida de promoção do desenvolvimento profissional, organizacional e de melhoria das aprendizagens.

A supervisão como contexto de desenvolvimento e construção da identidade profissional

Ao assistir-se hoje a uma renovada importância social da educação na formação integral dos seus mais directos intervenientes, surge também um discurso à volta do seu principal agente, ou seja, do professor, trazendo-o para a ribalta educativa. Alarcão & Roldão (2008) referem que a profissionalidade docente tem-se colocado no epicentro da formação de professores, sendo fundamental o desenvolvimento humano e profissional para que tal se concretize. Nóvoa (2009) fala de um discurso consensual sobre essa vital

profissionalidade dos professores e propõe um conjunto de princípios e medidas a implementar para assegurar a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, destacando:

[a] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (Nóvoa, 2009: 13)

Deste pensamento, pode-se destacar a importância atribuída à aprendizagem contínua, à reflexividade como uma estratégia de formação e crescimento, à difusão das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do espírito de colegialidade e de partilha, bem como aos processos supervisivos de apoio e acompanhamento dos professores, terminando com a validade da avaliação de desempenho como mecanismos que possibilitam o crescimento e o desenvolvimento profissionais. Efectivamente, todos estes princípios cabem no campo da supervisão, sendo por ela potencializados enquanto estratégia formativa e contexto privilegiado desse desenvolvimento profissional. A corroborar esta linha de pensamento estão também as ideias apresentadas por Alarcão & Roldão, quando “valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente” (2008: 19) como elementos fulcrais das novas tendências supervisivas e do seu contributo para esse desenvolvimento profissional docente. A supervisão surge, desta forma, como o campo privilegiado para a implementação de práticas potenciadoras da construção da profissionalidade docente.

De que conceito de desenvolvimento profissional do professor se fala neste cenário? Para Day, “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (2001: 15). Ou seja, está relacionado com as mudanças que ocorrem nos indivíduos ao longo do seu *continuum* vital, as quais, por sua vez, resultam dos confrontos que se estabelecem entre os sujeitos e os contextos. Este

autor acrescenta, ainda, que “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (2001: 17).

Das várias concepções sobre o conceito de desenvolvimento profissional, a que nos interessa explicitar enquadra-se na abordagem epistemológica sob a perspectiva das concepções dos docentes sobre o ensino e os processos de aprendizagem. Morais & Medeiros (2007), sustentando-se em Darling-Hammond & McLaughlin (1995), defendem que o

[desenvolvimento] profissional efectivo é considerado experiencial, envolvendo os professores em questões concretas do ensino, observação e reflexão; baseado no questionamento, na reflexão e na experimentação; colaborativo e interactivo, envolvendo a partilha de conhecimentos entre os educadores (...); pela resolução colectiva de problemas específicos da prática; e articulado com outros aspectos da mudança ao nível organizacional. (2007: 27)

Da análise desta concepção, percebe-se, mais uma vez, a importância que as práticas supervisivas podem assumir no campo formativo ao serem potencializadoras do exercício continuado da reflexão e questionamento, num espírito de colaboração, interacção e de partilha colectiva para a resolução autónoma, inteligente e eficaz dos problemas específicos que aos professores se vão colocando no desempenho das suas funções educativas, decorrentes dos processos de mudança pessoal e organizacional. Também Day realiza uma aproximação da sua concepção de desenvolvimento profissional às necessidades do actual sistema educativo, ao considerar que as características reflexivas dos professores, potenciadas em estudos individuais ou através de trabalhos de equipa e em procedimentos investigativos, possam provocar uma “capacidade para o desenvolvimento profissional autónomo dos docentes” (2001: 29).

Pelo exposto se percebe que, no desenvolvimento profissional e na sua acção proactiva para a construção da mudança, se entrecruzam as questões internas, os factores pessoais e a influência dos contextos¹⁹, os aspectos externos em que a actividade

¹⁹ Sobre a influência dos contextos, Alarcão & Sá-Chaves (2000), na perspectiva do modelo bronfenbriano, referenciam a interacção humana e progressiva entre o indivíduo (em constante crescimento) e as propriedades transformativas dos meios imediatos em que o indivíduo vive. Há relações de intercontextualidade nas influências do sujeito sobre o ambiente e vice-versa, desde um nível micro até ao nível macro-sistémico.

se situa e desenvolve, podendo ser graficamente representada conforme Figura 3. Ou seja, verifica-se uma correlação entre as condições externas, que se podem reportar aos aspectos organizacionais e políticos de contexto, e os factores de foro pessoal, referentes a questões internas.

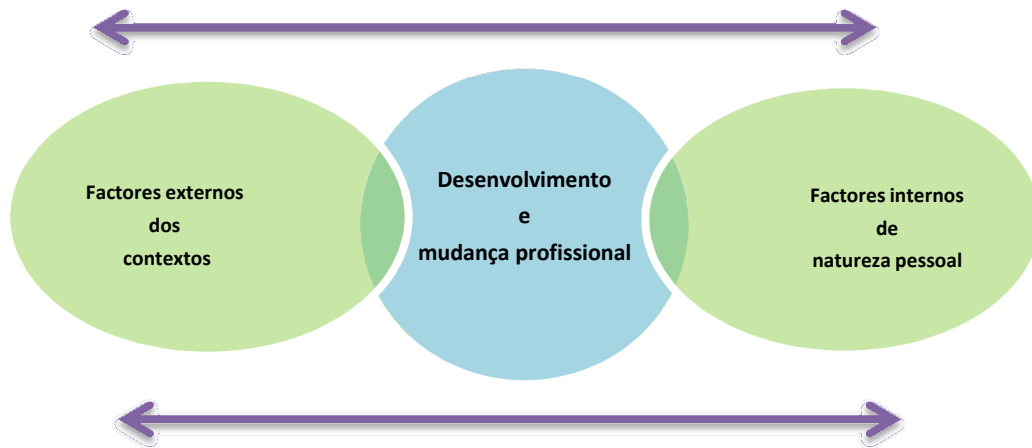


Figura 3. Desenvolvimento profissional: interdependência dos factores internos e externos.

Os estudos realizados sobre o desenvolvimento profissional, no entender de Alarcão & Roldão, perspectivam-no como um processo de mudança conceptual, “em contextos de natureza construtivo-sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-acção” (2008: 25). Nesse processo de construção e desenvolvimento da identidade profissional, sobressaem as dimensões do envolvimento pessoal nas tarefas de aprendizagem por parte do professor, numa atitude de auto-implicação, mas também através da partilha de práticas e saberes, com referência à acção real do docente, sendo o conhecimento construído na interacção com o outro, num processo socioconstrutivista, usando como alicerce estrutural para essa construção identitária do saber profissional do professor os procedimentos analítico-reflexivos, cujo valor da reflexão é incomensurável para o crescimento profissional.

Em síntese, para Alarcão & Roldão (2008), trata-se de um “processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro”, sendo no campo da supervisão, com a

realização de actividades diversificadas e experimentações variadas ao nível dos papéis, numa constante reflexão crítica, com a partilha e trabalho colaborativo, que esse processo de construção e desenvolvimento da identidade profissional se pode concretizar ao longo de toda a carreira, porque em permanente reconstrução, num *continuum* de auto-formação sistemático. A supervisão afigura-se assim como um ambiente formativo estimulador, tendo como finalidade apoiar e regular esse desenvolvimento profissional.

Sendo um dos traços característicos das sociedades modernas a sua complexidade organizacional e os desafios que a própria coloca aos sistemas educativos, “a consciencialização sobre a complexidade das actividades de ensinar e aprender” (Danielson, 2010: vi), colocam os professores num lugar central no que toca às respostas que deles se esperam, além da sua diversidade de funções, exigências, solicitações e expectativas. Segundo esta autora, essa exigência funcional dos professores tem sido um factor condicionador do seu desenvolvimento profissional e, por consequência, da afirmação da profissionalidade docente. Esta percepção sobre a actividade de ensinar fundamenta-se na exigência física, emocional e cognitiva que o acto educativo comporta.

Para a afirmação do seu profissionalismo, Danielson (2010) propõe um *Quadro de Referência para a Prática Profissional dos Docentes*, funcionando como um referencial para o exercício da profissão em termos de competências e procedimentos, o que contribui para a promoção do seu desenvolvimento profissional e a criação de sentimento de pertença a uma comunidade profissional. Este quadro permite, não só orientar os principiantes, mas também desenvolver e melhorar o desempenho dos professores que ocupam funções de supervisão. Formar profissionais qualificados e desenvolver profissionalmente os professores enquanto supervisores são duas das principais virtualidades deste documento. Por outro lado, possibilita também uma reflexão profunda e orientada sobre a prática num ambiente profissional adequado. Acresce, igualmente, a possibilidade de proporcionar um diálogo profissional sério e uma partilha de práticas no sentido do aperfeiçoamento profissionalizante. Tudo isto constitui contributo para o crescimento e desenvolvimento profissional, assumindo-se como acções e procedimentos que se inscrevem e podem ser potenciados também no contexto da supervisão.

Aduzindo outro contributo para a definição deste quadro de profissionalidade docente, Morais & Medeiros (2007) apontam a importância dos contextos em que esta se processa, referindo-os como determinantes para o maior ou menor grau de desenvolvimento profissional dos professores, além da valorização que atribuem ao contínuo aperfeiçoamento das competências que se devem processar ao longo da vida. Em igualdade de importância para este processo, encontra-se também a dimensão individual e interna do profissional, estando dependente das disposições pessoais e atitudinais face aos desafios colocados. Se as variáveis de contexto podem otimizar o desenvolvimento profissional, a dimensão pessoal é igualmente importante na formação de professores, pois a responsabilidade que o professor atribui à sua auto-formação e valorização profissional são decisões de foro pessoal.

Contudo, se a mudança decorre em primeira instância de um processo interno, as práticas de supervisão promotoras de ambientes reflexivos, partilhados e colaborantes, de apoio e encorajamento, capazes de colocar desafios, assumem-se também com um peso preponderante nesse crescimento profissional. Para Morais & Medeiros, os professores devem ser “os próprios autores e actores do processo de construção do seu próprio desenvolvimento profissional” (2007: 15), num quadro de permanente mudança, muito embora entendam que a qualidade desse desenvolvimento seja interdependente de factores que estimulam ou constroem esses contextos formativos. Persiste, então, a ideia de que a supervisão e os seus contextos favoráveis podem favorecer um bom desenvolvimento profissional docente. Em suma, este processo ocorre através da “interacção dinâmica entre a mudança individual e a mudança colectiva” (Morais & Medeiros, 2007: 16), o que, mais uma vez, confirma a influência da relevância da qualidade das práticas supervisivas em todo este processo de construção e desenvolvimento profissional.

Nestes tempos de constante mudança e no quadro da valorização da educação, é exigido aos professores, como protagonistas privilegiados das práticas educativas, um persistente questionamento sobre a realidade educativa, o que faz emergir uma nova concepção de desenvolvimento profissional. Face à mudança, é preciso, portanto, rever metodologias, conteúdos, alterar comportamentos e atitudes e até concepções, no

sentido de responder aos desafios de uma sociedade cada vez mais global, cujo desenvolvimento do sucesso dos alunos em termos de aprendizagens é uma constante, pois, segundo Moraes & Medeiros (2007), o conceito de um aluno escolarizado pressupõe um aluno desenvolvido ao nível das competências de aprender a aprender, possuidor de capacidades que lhe permitam a mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas e que desenvolva o seu pensamento crítico e criativo.

Deste modo, para responder a esta mudança, o professor terá de operar em si mesmo também uma mudança, repensando os seus papéis, interpretando os modelos de gestão e organização escolar e até os próprios currículos. O professor tem ainda que ser desenvolvido sob o ponto de vista pessoal e profissional, para ser detentor da capacidade de *trans-formar*, isto é, de ser capaz de atribuir sentido e significância a tudo o que o rodeia (Moraes & Medeiros, 2007). Por seu turno, sob o ponto de vista de Harris (2002), este desenvolvimento profissional pode assumir três ênfases diferentes, as quais radicam na promoção de práticas de ensino eficazes, para formar alunos com o perfil desejado; no crescimento pessoal e profissional contínuo, e na capacidade de mudar o carácter da escola e do ensino, o que subscreve a ideia de mudança, subjacente às várias concepções sobre o desenvolvimento profissional.

Nesta medida, sendo incontornável o facto de o professor ser uma pessoa em constante desenvolvimento pessoal e profissional, ao que acresce a responsabilidade de leitura e interpretação da mudança e a sua correspondente resposta, a própria formação profissional deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades de pensar, reflectir e avaliar. Daí a importância que se atribui ao campo da supervisão como contexto de desenvolvimento dessas competências. É também neste sentido que se pode considerar o conceito de desenvolvimento profissional como algo transversal, estando nele subjacente a ideia de mudança como um alicerce para a ocorrência desse processo construtivo da profissionalidade. Assim, é preciso entender que este processo incorpora sempre as “transformações resultantes da mudança progressiva e articulada dos docentes, em exercício, com os desafios das práticas pedagógicas e que se traduzem na acção do professor na escola, no seu todo (...) ao longo de toda a sua carreira “ (Moraes & Medeiros, 2007: 31).

Na mesma esteira, encontram-se as ideias de Day (2001) quando atribui ao desenvolvimento profissional uma visão mais alargada da aprendizagem profissional, porquanto ele inclui não só os resultados de uma aprendizagem interna e pessoal do professor, fruto das experiências vividas em contexto escolar, como também a aprendizagem externa, adquirida no âmbito da formação contínua, sendo a combinação de ambas que permite o efectivo desenvolvimento profissional. Ao professor é dirigido um apelo constante para a implementação de mudanças substanciais nas práticas pedagógicas para que seja possível, segundo Moraes & Medeiros (2007), construir um perfil de aluno competente, capaz de pensar criticamente e resolver problemas de uma forma criativa, assumindo um papel activo na construção das suas aprendizagens, de forma a produzir um conhecimento consistente e flexível, criando-se alunos que se tornem cidadãos responsáveis e aprendentes ao longo de toda a vida. Será, por isso, também, que Day (2001) enfatiza a ideia do desenvolvimento permanente do professor, ao longo de todo o seu ciclo da vida pessoal e profissional, para ser capaz de responder positivamente a estes permanentes desafios.

Mas que tipo de conhecimentos o professor deve desenvolver para poder operacionalizar percursos formativos nos alunos com estas características? A listagem caracterizadora do saber profissional dos docentes inclui as dimensões que se inscrevem na esfera do conhecimento sobre os conteúdos, o currículo, as noções da pedagogia, o conhecimento dos contextos, dos seus aprendentes e características destes, bem como os conhecimentos sobre os objectivos, fins e valores educacionais. Porém, Sá-Chaves (2000) acrescenta também o conhecimento que o professor deve possuir de si próprio, pois só conhecendo-se a si mesmo, conseguirá conhecer, perceber e compreender os outros, neste caso, os alunos, sobre os quais recaem as suas práticas educativas.

Nesta linha de pensamento, parece estar subjacente a ideia da existência de uma forte relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor e o próprio desenvolvimento do aluno, numa perspectiva comum de serem aprendentes ao longo da vida. Poder-se-á, ainda, aduzir a ideia de que neste confronto tem lugar também o desenvolvimento e a aprendizagem que a escola, enquanto organização reflexiva, aprendente e qualificante, faz de si própria, pois o seu êxito depende correlativamente do

êxito do desenvolvimento do professor. Poder-se-á, igualmente, ir mais longe, inscrevendo-se neste quadro uma interrelação reflexiva, interactiva, coerente e interdependente entre o desenvolvimento profissional do professor, o desenvolvimento do aluno e o desenvolvimento organizacional, podendo ser traduzida no esquema que a seguir se apresenta. A Figura 4 traduz a correlação positiva que a supervisão potencializa ao nível do desenvolvimento organizacional, profissional e das aprendizagens.



Figura 4. O campo de acção da nova abrangência da supervisão.

Para este professor *emergente*, considerado idealmente como um “professor crítico e reflexivo, gerador de inovações e de mudança, tanto em si como nos outros e na escola” (Alarcão & Roldão, 2008: 67), porque detentor de um saber profissional específico, espera-se que possa reclamar sempre novas formas de formação e de supervisão, para que se estabeleça um novo *paradigma profissional*, uma nova concepção de profissionalidade, um professor em construção permanente, capaz de responder aos desafios sociais e educativos e às necessidades e interesses dos alunos.

Para finalizar, perguntar-se-á: e que desafios se colocam a este novo professor e à escola sob esta perspectiva? Candeias (2007b) enuncia seis desafios interdependentes, que, sinteticamente, aqui se apresentam como ilustração do que até agora se explanou: a) o professor nunca deve assumir uma atitude de passividade, conformando-se com a

insatisfação, mas antes reflectir continuamente sobre a realidade, no sentido do que Day (2001) subscreve de que os professores só se formam e desenvolvem de um modo activo; b) a escola deve valorizar a iniciativa dos diversos intervenientes educativos, apoiando colaborativamente a construção de vias alternativas; c) o professor deve identificar necessidades e dificuldades, procurando soluções formativas inteligentes e estratégicas; d) a escola e os professores devem promover e valorizar espaços colaborativos de tomada de decisões, de reflexão e de partilha conjuntos; e) no conjunto, a escola e os agentes do ensino devem dar ênfase à construção, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares contextualizados, que permitam dar sentido e significância às aprendizagens dos alunos, atribuindo a estes o controlo activo sobre o seu próprio processo de construção do conhecimento; f) a escola e os seus professores devem conferir à avaliação um carácter estruturante como elemento integrante e regulador das aprendizagens e competências. Em suma, estes seis desafios, interdependentes, podem, no nosso ponto de vista, e, numa aproximação simplista, apesar de complexa, ser convertidos num só, isto é, o professor e a escola têm a *obrigação* de criarem “caminhos contextualizados facilitadores de aprendizagem” se quiserem receber o epíteto de escolas *curricularmente inteligentes*, onde trabalham professores, também, eles, *inteligentes*.

Termina-se este capítulo com a construção do quadro 4 (apresentado na página seguinte), sustentado em Roldão (2000: 76), que perspectiva a evolução da escola, transpondo-se essa visão para o papel prospectivo do professor e da supervisão.

De acordo com o quadro, a concepção de supervisão por nós defendida catalisa aspectos dos paradigmas supervisivos de Alarcão e Vieira. Se a importância da reflexão profissional e da criticidade sobre as experiências realizadas é fulcral nos processos de supervisão, podendo contribuir para a condução dos seus agentes a acções de natureza transformadora e de orientação emancipatória, não menos importante é o desenvolvimento da organização onde esse processo de ensino-aprendizagem se processa, pois somente uma escola reflexiva, crítica e inteligente poderá formar profissionais com esse perfil. Segundo Alarcão (2009), a supervisão converge agora para o seu seio a função de dinamizar e acompanhar o desenvolvimento da escola e de todos os que aí desempenham funções educativas.

Quadro 4. O paradigma da escola, do professor e da supervisão.

A evolução da escola		Implicações	
		No professor	Na supervisão
Da escola oficial e ministerial	À escola comunitária e reflexiva	Ao professor reflexivo e crítico	À supervisão que promove a auto-reflexão e criticidade profissional
Da escola racional e tecnicista	À escola socio construtivista	Ao professor que investe no construtivismo crítico do conhecimento	À supervisão que defende a hetero-supervisão como estratégia formativa
Da escola executora	À escola com projecto	Ao professor que constrói o projecto de escola	À supervisão que acompanha e apoia esse projecto
Da escola fechada, que não dialoga	À escola dialogante e aberta à comunidade	Ao professor que comunica com os seus pares	À supervisão que potencializa as interacções pessoais
Da escola não colegial e colaborativa	À escola colegial e colaborativa	Ao professor que partilha, colabora e coopera	À supervisão que dinamiza culturas de colegialidade
Da escola sem visão futura e sem liderança	À escola estratégica e com capacidade de liderança	Ao professor que define estrategicamente o seu percurso profissional	À supervisão que estimula o espírito autonomizante e de liderança
Da escola que lamenta o insucesso	À escola que actua sobre os contextos e constrói soluções curriculares	Ao professor construtor e gestor de um currículo situado	À supervisão que catalisa a articulação e a gestão curricular
Da escola cumpridora	À escola que decide autonomamente e se inova	Ao professor que se transforma e emancipa	À supervisão que estimula as capacidades de autonomização e de transformação
Da escola que não é avaliada	À escola que se auto-avalia	Ao professor que se auto-avalia	À supervisão que incentiva à auto-avaliação
Da escola que emprega professores	À escola que valoriza o saber dos professores	Ao professor que continuamente aprende	À supervisão que contribui para o desenvolvimento profissional
Da escola que recebe formação	À escola que constrói a sua formação integrada	Ao professor que se auto forma a partir dos contextos situacionais	À supervisão que propicia a investigação sobre os contextos como estratégia formativa
Da escola anónima	À escola com rosto	Ao professor com identidade profissional	À supervisão que promove a profissionalidade docente

Fonte: Adaptado de Roldão (2000: 76).

A supervisão deve ser vista através da junção das duas visões, potencializando-se o que de melhor ambas podem permitir alcançar. Será uma supervisão, sempre balizada pela reflexão crítica, que focaliza a sua intervenção em três direcções, ao pretender induzir transformações positivas nos processos de ensino-aprendizagem, nos seus actores, emancipando-os, e na instituição, desenvolvendo-a qualitativamente.

CAPÍTULO II

Quadro metodológico: um percurso de investigação

É um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica.

(Pardal, L. & Correia, E., 1995: 10)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Se a identificação do problema, a sua descrição e clara explicitação constituem a etapa charneira em qualquer processo de investigação, assumindo-se como um guia orientador, ou seja, como “o alfa de um processo que será tanto mais válido quanto mais concreta for a sua identificação” (Pacheco, 2006a: 13), não menos importante é a selecção da metodologia a utilizar, para se alcançar o ómega. Bell coloca esta etapa em forma de interrogação, “que metodologia? E qual é a melhor maneira de recolher dados?” (2004: 95).

A esta pergunta tentar-se-á dar resposta, explicitando-se os pressupostos metodológicos que sustentaram as opções da investigadora. A decisão sobre a perspectiva metodológica a seguir, balizada entre dois principais paradigmas, implicará, por sua vez, a escolha dos métodos mais adequados aos propósitos do estudo e a selecção dos instrumentos de recolha de informação apropriados.

Ainda sobre a importância que esta etapa assume num trabalho de investigação, Quivy & Campenhoudt defendem que a metodologia “constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro” (1992: 109). Assim, neste capítulo, serão justificadas as opções metodológicas que nortearam a estratégia de investigação no que concerne às técnicas de recolha e tratamento de dados, à escolha dos intervenientes a estudar e aos cuidados éticos respeitados, já que se trata de um estudo com as pessoas no seu contexto profissional, sobre as concepções, representações e as práticas que as efectivam. Se, somente uma adequada metodologia poderá dar sustentabilidade e tornar coerente a pesquisa empírica, dar-se-á a conhecer, a partir daqui, o percurso de investigação implementado.

Entre diferentes paradigmas

A percepção, interpretação e compreensão do mundo e do comportamento humano está dependente do *olhar* de cada um enquanto investigador e, nesse sentido, a opção por uma metodologia de investigação é multifactorial, pois respeita determinados requisitos, como sejam, os objectivos do estudo, a natureza da situação a estudar, a questão de investigação que se pretende responder, os contextos e a perspectiva metodológica subscrita. Neste âmbito, há dois grandes tipos de paradigmas de investigação: o de cariz *quantitativo* e o de natureza *qualitativo*, sendo que o primeiro se enquadra cientificamente no positivismo de Conte, porque percepçiona a realidade como uma instância objectiva e mensurável, sendo capaz de a descrever, explicar e prever, e o segundo se insere no idealismo de Kant, ao entender a realidade como algo subjectivo, passível de várias leituras e interpretações, onde o importante são os comportamentos, os processos e os significados que os sujeitos atribuem aos fenómenos.

A investigação quantitativa tem, deste modo, as suas raízes nas ciências naturais, subscrevendo o método científico, enquanto a qualitativa se apoia nas ciências sociais, decorrendo desta distinção os diferentes métodos utilizados, os enfoques de estudo, os objectivos e os resultados obtidos através dos dois modelos investigativos (Fernandes, 1991; Vale, 2004). Para uma mais alargada fundamentação teórica, aduz-se a diferenciação estabelecida por Cunha (2007) sobre estes dois paradigmas. Assim, o *Paradigma positivista*, denominado também de quantitativo, racionalista, experimental, empírico ou analítico, assenta na ideia de que os fenómenos podem ser estudados de modo objectivo, mediante análises empíricas e desenhos experimentais, havendo para cada fenómeno apenas uma explicação ou interpretação objectiva, a científica. Privilegia-se a quantificação e a formulação de princípios ou leis explicativas dos fenómenos educativos a partir de dados estatísticos. Por seu turno, o *Paradigma qualitativo*, designado de interpretativo, fenomenológico, naturalista, humanista ou etnográfico, realiza incursões no mundo mais pessoal dos sujeitos, percebendo como interpretam as situações, quais as suas intenções e significados. Há um enfoque na compreensão e a realidade educativa é interpretada a partir desses significados, auscultando-se as suas

crenças, pensamentos e motivações. Este modelo focaliza-se na descrição e compreensão do que é único e particular para o sujeito em vez de procurar generalizações.

Nas décadas de sessenta e setenta a investigação qualitativa consolida-se como método, tendo beneficiado do facto de os métodos quantitativos, baseados no paradigma científico tradicional, não responderem a todas as questões colocadas pelos investigadores (Fernandes, 1991; Bogdan & Biklen, 1994). As duas dimensões investigativas “apresentam abrangências e limites nos seus campos de análise e intervenção (Cunha, 2007: 11), como seja o reducionismo associado ao paradigma positivista ou o conservadorismo do paradigma interpretativo. No entanto, a assunção da complexidade da realidade e dos comportamentos humanos e a necessidade de percepção do modo como as experiências sociais são vividas e como adquirem significado para os sujeitos que as concretizam, reclamam a utilização do modelo investigativo de cariz qualitativo.

Sendo, então, aceite a perspectiva qualitativa para a produção de trabalhos de investigação no campo educacional, ela assume muitas formas e pode ser realizada em múltiplos contextos. Segundo Bogdan & Biklen (1994), a designação de investigação qualitativa incorpora diversas estratégias de investigação que partilham algumas características: a fonte de recolha de dados é o contexto ecológico, sendo o investigador o agente principal de recolha; os dados recolhidos são descritivos e minuciosos para uma mais profunda compreensão do objecto de estudo; há um enfoque no processo em vez dos resultados ou produtos, investigando os fenómenos na sua complexidade; a análise dos dados processa-se de forma indutiva e não como resposta à testagem de hipóteses; o significado atribuído pelos intervenientes aos fenómenos é essencial porque se privilegia a compreensão dos comportamentos humanos.

A opção por uma metodologia de investigação

A selecção de um modelo empírico que sustente científica e metodologicamente uma qualquer investigação obedece, segundo Candeias (2007a), a dois principais requisitos: por um lado, à problemática em estudo e, por outro, ao tipo de dados a

recolher e às próprias características idiossincráticas do investigador, sendo o equilíbrio entre as duas vertentes condição *sine qua none* para conferir coerência à pesquisa e possibilitar a concretização dos objectivos da investigação. Em seu entender, é preciso considerar que

[O] investigador, como pessoa, transporta os elementos humanos, as paixões e os medos, as capacidades e as insuficiências características da sua personalidade, que se infiltram nos resultados do seu trabalho. Então, depois que Gardner explicou a multidimensionalidade da inteligência humana, mostrando que qualquer um de nós possui diferentes valores em cada uma das suas formas de inteligência (1993) e que Damásio discute que *existo, porque sinto*, avaliando a emoção como um processo mental não dissociado do estado do corpo (1995), o investigador não poderá deixar de ter em conta a sua própria personalidade como um factor a pesar na escolha do processo metodológico de investigação. O seu desejo interior de querer *medir* ou *sentir* os dados é o ponto fulcral da sua reflexão. (Candeias, 2007a: 62-63)

Atendendo a estas considerações, dada a natureza do problema – apresentado sob a forma de questão orientadora – e respectivas questões investigativas, o presente estudo enquadra-se no paradigma qualitativo, sendo uma pesquisa que privilegia uma abordagem descritiva e interpretativa. A recolha das representações e concepções dos diversos participantes neste estudo, director, coordenadores de departamento e professores, além do conhecimento das suas práticas, procedimentos profissionais, e correspondentes princípios normativos que as norteiam, justificaram a opção por um estudo desta natureza, na medida em que o *corpus* de análise desta metodologia é, segundo Bogdan & Biklen, bastante rico “em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [para] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (1994: 16). Também Ludke & André afirmam que a investigação qualitativa “é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada” (1986: 18). Sendo o mundo composto por múltiplas realidades, construídas socialmente através de diferentes perspectivas sobre a mesma situação, o que importa é efectivamente a compreensão dessas situações e práticas do ponto de vista dos próprios participantes. Partindo do pressuposto de que a escola é uma realidade *sui generis*, porque multifacetada e profundamente complexa, pretende-se, assim, encontrar respostas para questões como: Que sentido ou sentidos

atribuem os actores às suas experiências? Ou qual o significado conferido às realidades sociais e escolares observadas e analisadas?

Ainda, sob esta perspectiva analítica, se aduz o pensamento de Seíça (2003) quando justifica que o investigador é o instrumento privilegiado nos estudos em que o seu fulcral objectivo é a procura do(s) sentido(s) que “os sujeitos atribuem às suas acções e às dos seus pares, assim como aos acontecimentos e às situações que as contextualizam” (Seíça, 2003: 91). A construção de sentidos, implicando valorações e interpretações, assim como posicionamentos éticos, constitui uma leitura interpretativa e hermenêutica não só por parte dos sujeitos que falam, como também por parte de quem lê. Aqui, entram os vários condicionamentos e valores pessoais dos sujeitos e do investigador, pois nenhum dos intervenientes é neutro, isto é, influenciam e são influenciados pela realidade (Seíça, 2003).

Considerando-se uma das maiores críticas à abordagem qualitativa as questões que se prendem com o rigor, a precisão e a objectividade (Yin, 1989), sendo, muitas vezes, questionada a validade interna de estudos desta natureza, elas podem ser atenuadas se for aduzido o fundamento de que qualquer investigação pressupõe elementos subjectivos, entendendo-se a construção do conhecimento sobre a realidade como um processo em si mesmo imbuído de grande subjectividade. Em estudos qualitativos, a objectividade refere-se mais à explicitação objectiva dos modos processuais de recolha, tratamento e formas de interpretação dos dados e não tanto às características pessoais do investigador. Inclusive, Bogdan & Biklen (1994) escreveram que a tarefa principal do investigador é estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos, sendo o seu fim a construção de conhecimento e não a emissão de meras opiniões sobre um determinado contexto. Por outro lado, neste tipo de modelo investigativo, a planificação prévia e definição clara e objectiva do plano de estudo não existem em si mesmo, porquanto o plano vai-se construindo gradualmente, fruto do quadro teórico em cruzamento constante com a realidade observada e as próprias reflexões do investigador.

Se, por um lado, a (re)construção do projecto de investigação é uma característica *sui generis* da metodologia qualitativa, por outro, tal é um factor enriquecedor do próprio

estudo. O plano de investigação vai sendo construído em função dos dados recolhidos e à medida que se avança no terreno. É um processo em sucessiva (re)construção, sendo o “próprio estudo que estrutura a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 83), pois as coordenadas para o desenvolvimento do trabalho não estão definidas *a priori*, mas são fornecidas pelos sujeitos do estudo, através do seu pensamento e dos significados que atribuem às diferentes situações analisadas.

Neste estudo, ocorreram também reformulações em função dos dados recolhidos no terreno, pois a própria leitura continuada das entrevistas realizadas ao director e coordenadores (re)orientou o sentido da pesquisa para a necessidade de aplicação de um questionário aos demais professores, reajustando-se a abordagem metodológica inicial. À própria entrevista foram acrescentados outros tópicos, face aos dados encontrados e até a resposta a algumas questões investigativas incitou à procura de outros dados. Efectivamente, como escreve Bogdan & Biklen “num estudo analítico, as decisões são tomadas à medida que este avança” (1994: 85).

É enquadrado no contexto teórico do paradigma qualitativo, de natureza interpretativa, que a metodologia adoptada neste trabalho encontra o seu fundamento. Esta opção, consubstanciando os argumentos já apresentados, e atendendo ao que Bogdan & Biklen (1984) defendem, fundamentou-se, então, nos seguintes aspectos:

- A fonte de recolha de dados foi o contexto ecológico, ou seja, uma escola, o pensamento e acção dos coordenadores de departamento, dos professores e director, sendo um estudo efectuado *in loco*, pelo que importou estudar os fenómenos no contexto de ocorrência;
- O processo investigativo foi essencialmente descritivo, tendo os dados sido obtidos mais sob a forma de palavras, orais e escritas, recolhidas através de entrevistas, questionários e conversas informais, registadas no diário da investigadora, e em notas de campo;
- A acção da investigadora foi imprescindível no terreno, assumindo-se na gestão da recolha de dados pelo registo das percepções e reflexões dos actores, tendo

procurando obter uma visão holística, sistemática e integrada do contexto em estudo;

- As ocorrências registadas foram efectuadas em ambientes naturais, no interior da escola, nos espaços e nos momentos utilizados pelos intervenientes para o desenvolvimento do seu trabalho, procurando-se conhecer como se processam as situações de coordenação e supervisão na escola, em especial nos departamentos curriculares, e que representações têm os diversos actores desses processos;
- O significado que os sujeitos atribuem aos fenómenos foi central, tendo-se privilegiado uma interpretação compreensiva das interacções humanas pela percepção do modo como as experiências sociais são vividas, compreendendo o modo como os coordenadores, o director e os demais professores interpretam essas experiências e lhes atribuem significados. A construção de uma interpretação reflexiva conjunta sobre os processos de coordenação e supervisão e as suas práticas demonstra a vitalidade dos sentidos e significados;
- Há uma ênfase do processo em detrimento dos resultados ou produtos, investigando-se as situações na sua complexidade – o que importa é a orgânica funcional e processual da escola e do departamento curricular e as representações que os diversos sujeitos constroem acerca dessa realidade.

O estudo de caso versus investigação-acção

Quanto ao *design* da investigação, se, na fase inicial do pré-projecto, se elegeu como estratégia de investigação a abordagem da investigação-acção, no decurso do trabalho de campo e das referências teóricas, entretanto consultadas, a opção recaiu depois na metodologia do estudo de caso, por ser um método privilegiado e concretizável no quadro do paradigma qualitativo. Acresce também o facto de a abordagem da investigação-acção exigir um forte enfoque na resolução de problema(s), sendo um processo constantemente controlado passo a passo, durante períodos variáveis e através

de diversas acções ao longo de um certo período de tempo, tendo os condicionalismos temporais que balizaram este estudo, bem como a pouca disponibilidade dos sujeitos intervenientes no estudo para participarem num elevado número de encontros formativo-reflexivos, impedido a utilização plena desta estratégia investigativa. Por outro lado, a dificuldade de medir os resultados alcançados com uma abordagem deste tipo, que se traduz em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção e posteriores redefinições de acção de acordo com as necessidades, de modo a introduzir vantagens duradouras no próprio processo (Cohen & Manion, 1990), justificaram também a opção tomada. Considerando-se que este tipo de estratégia deve conduzir a um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período de tempo, os constrangimentos apresentados condicionaram a aplicação de uma metodologia de investigação-acção.

Assim, considerando que, em estudos educacionais, onde é bastante difícil e complexo controlar as diferentes variáveis, a metodologia do estudo de caso surge como uma das formas de investigação adequadas. Sobre este ponto, Yin especifica que

[é] uma metodologia adequada quando as questões do “como” e “porquê” são fundamentais, quando o investigador tem muito pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o objecto de estudo é um fenómeno que se desenrola em contexto real e para o qual são necessárias fontes múltiplas de evidência para o caracterizar. (1989: 139)

O presente trabalho, embora enquadrado no âmbito de um estudo de caso, apresenta características de investigação-acção, porque nunca dele esteve desligada a ideia de reflexão e de criação de oportunidades reflexivas quer na entrevistas realizadas ao director e aos coordenadores de departamento, neste caso sob a forma de encontros formativos, quer na aplicação dos questionários aos professores, onde tiveram oportunidade de reflectir e pensar sobre as suas concepções e práticas. Na pesquisa realizada podem ser assim identificadas características de investigação-acção, pois sempre foi enfatizada a vertente reflexiva, no sentido da melhoria da acção. Sendo objectivo do trabalho analisar e compreender as concepções pessoais dos coordenadores de departamento, do director e professores sobre as questões de coordenação e supervisão, conhecendo-se o modo como têm implementado e desenvolvido esses

processos, quando o fazem reflectem sobre as suas práticas e experiências, analisam as consequências da sua acção e perspectivam a introdução de melhoria nesses processos.

Se o estudo de caso privilegia as questões do *como* e *porquê* em contexto natural de acção (yin, 1989), então, nesta pesquisa partiu-se do que os sujeitos pensam sobre os processos de coordenação e supervisão e como vêm a sua prática, conduzindo-os à reflexão sobre as suas próprias acções, com o objectivo que se encerra nesta tríade: conhecer, agir e melhorar. As potencialidades de um estudo de caso, como metodologia adequada ao presente trabalho de pesquisa, são apontadas por Ludke & André quando a ele se referem com expressões do tipo: *interpretação em contexto; visam à descoberta; permitem retratar a realidade de forma completa e profunda e usam uma variedade de fontes de informação* (1986: 18-19). Trata-se de uma estratégia que encontra os seus alicerces nas virtualidades da exploração, descrição e compreensão dos pensamentos e acontecimentos vividos pelos sujeitos. Assim sendo, as características desta metodologia adequam-se às pretensões e objectivos do estudo, porquanto ele incide na compreensão dos significados produzidos pelos actores num determinado contexto e na constante descoberta de informações acerca de um determinado fenómeno (Ludke & André, 1986).

Em suma, deste modo, encontra-se justificada a opção pelo estudo de caso com características que o aproximam da metodologia de investigação-acção, pois estuda-se um contexto circunscrito, uma escola, com recurso a uma variedade de fontes de informação como a observação, notas de campo, entrevista e questionário, tendo os dados sido recolhidos em diferentes momentos e através de uma diversidade de informantes, o director, os coordenadores de departamento e os professores, conforme sustenta Cohen & Manion (1990). Por outro lado, se o objectivo último é descrever e interpretar os pensamentos e as práticas, bem como os significados a elas atribuídos pelos sujeitos, além da perspectiva reflexiva e formativa introduzida ao longo de todo o processo de recolha de dados, quer nas entrevistas, nas conversas informais, encontros formativos ou na resposta ao questionário aplicado aos professores, então esta opção metodológica assumiu-se como a mais adequada para este estudo qualitativo.

Caracterização do contexto de estudo

A selecção do contexto de investigação correspondeu a uma opção afectiva da investigadora e à proximidade geográfica com o mesmo, além de pequenas particularidades que aqui se plasmam. A escola em estudo localiza-se no norte litoral e enquadra-se num tecido sócio-económico meramente urbano, com uma longa tradição de ensino, actualmente apenas com o nível do secundário. Tendo sido aluna do ensino secundário deste estabelecimento há mais de um quarto de século, a ligação afectiva esteve subjacente. Por outro lado, a perspectiva de abertura à inovação que a caracteriza actualmente, orientada para uma missão específica que se materializa na ideia “de uma escola que se quer de excelência” (PE, 2010-2013: 3) no campo do desenvolvimento humano de toda a comunidade educativa, que traduz a missão que o seu director projecta para ela, além do espírito de liderança que personifica²⁰, constituíram igualmente aspectos que se tiveram em consideração na selecção do contexto investigativo.

Invocando, agora, razões de índole teórica, referenciam-se os conselhos de Bogdan & Biklen (1994) quer na escolha do assunto, quer na selecção do local de pesquisa, os quais foram respeitados pela investigadora. Nesse processo decisório, o tema de pesquisa não recaiu num assunto da nossa envolvência, por não ter até ao presente momento desempenhado cargos de gestão intermédia, nomeadamente de coordenação de departamento, e o próprio contexto de pesquisa não constitui o local de exercício profissional. Muito embora a pesquisa pudesse ter sido realizada na escola onde se lecciona, optou-se por não o fazer, pois o conhecimento prévio e as representações já construídas sobre a instituição e o seu funcionamento organizacional por parte da investigadora poderiam comprometer um *olhar* mais distanciado e imparcial. Expressa-se,

²⁰ O director participou numa sessão teórica da parte curricular do Mestrado, tendo a sua intervenção despertado o meu interesse em conhecer *por dentro* esta instituição secular de ensino. Nessa sessão defendeu a ideia de que organizar uma escola para o sucesso pressupõe um plano de acção estratégico, coerente, harmonioso e com sentido, assente em várias palavras-chave, que estruturam esse processo organizacional, a saber: construtivismo, autonomia, compromisso, trabalho colaborativo e liderança transformacional, ou seja, uma multiplicidade de factores que entram em jogo no processo educativo. A atracção por este contexto de estudo foi imediata.

então, o pensamento de Bogdan & Biklen acerca do assunto, o qual sustenta os argumentos apresentados:

As pessoas intimamente envolvidas num ambiente têm dificuldade em distanciar-se (...). Para estas (...) as suas opiniões são mais do que “definições da situação”, constituem a verdade. Os outros protagonistas (...), se o conhecem bem, dificilmente o poderão considerar um observador imparcial. (...). Se os objectos do seu estudo são as pessoas que conhece, a transferência da sua personalidade própria para a de investigador faz-se de forma ambígua. (1994: 86-87)

Voltando à caracterização da escola, a sua longa tradição secular data já de meados do século XIX, tendo funcionado em diversos edifícios físicos, sempre se adaptando às alterações reformistas exigidas pelo sistema educativo. No presente momento passa por um processo de requalificação das suas estruturas físicas e conta com uma população escolar de oitocentos e doze alunos e cento e dois professores. De acordo com o seu PE, “o perfil etário e sócio-profissional (...) é de um professor com grande experiência pedagógica associada a (...) permanência na escola, o que constitui um referencial consistente para o desenvolvimento da acção educativa” (PE, 2010-2013: 6). No quadro seguinte apresenta-se o seu plano de acção para uma escola de excelência.

Quadro 5. Plano estratégico para o desenvolvimento educativo da escola

Desenvolvimento educativo					
Dimensão	Desenvolvimento humano e intelectual dos jovens	Desenvolvimento da cultura de responsabilidade e cidadania	Desenvolvimento organizacional	Desenvolvimento da cooperação escola-família-comunidade	Desenvolvimento profissional da comunidade educativa
Domínio	Aprendizagens e resultados escolares	Cultura da responsabilidade e cidadania	Organização da escola para a qualidade	Relação escola-família-comunidade	Formação e profissionalidade da comunidade
Meta	Ampliar as aprendizagens e melhorar os resultados	Melhorar as relações interpessoais e níveis de participação	Aprofundar a cooperação e a lealdade organizacional	Intensificar a cooperação efectiva de toda a comunidade educativa	Valorizar os recursos humanos (formação e auto-avaliação)
Objectivo prioritário	Consolidar os padrões de desempenho (segundo referenciais do ME e metas da escola)	Compromisso da comunidade para com os valores, democracia e responsabilidade	Garantir o empenhamento de todos no trabalho	Implicar a família e a sociedade no desenvolvimento integral dos jovens	Conceber e operacionalizar um plano de formação interno

Fonte: Adaptado do Projecto Educativo da Escola (2010-2013: 4).

Instrumentos de recolha de dados

Explicitada a opção metodológica assumida no presente estudo e o *design* que o enquadra, bem como a caracterização do contexto de investigação, importa agora justificar as questões que se prendem com os instrumentos utilizados na recolha dos dados e na escolha dos participantes no estudo. Para tal, apresenta-se um quadro-síntese com os procedimentos de ordem metodológica, considerando-se que o estudo de caso se socorre de uma multiplicidade de fontes de evidência, como refere Yin (1989). Por questões de operacionalização gráfica, o quadro apresenta-se dividido em duas partes: quadro 6.1 e 6.2.

Quadro 6.1 Síntese dos procedimentos metodológicos

Instrumentos de recolha	Objectivos (O quê? / para quê?)	Intervenientes (a quem)	Momento de recolha de dados	Duração
Conversa informal	Apresentação do projecto de investigação, informações sobre as fases de recolha de dados e os procedimentos metodológicos para análise e aprovação em conselho pedagógico	Director	Setembro	Aproximadamente 30m
	Recolha de informações complementares (pedidos de esclarecimento sobre questões organizacionais) e solicitação para consulta de documentos orientadores da escola	Director Coordenadores de Departamento	Ao longo do estudo	Variável
Entrevista individual (semi-estruturada)	Recolha das percepções e representações acerca da missão de escola e dos processos de coordenação e supervisão existentes na escola Levantamento das condições (potencialidades e constrangimentos) dos processos supervisivos	Director	Novembro/2010	Aproximadamente 2h

Quadro 6.2 Síntese dos procedimentos metodológicos

Instrumentos de recolha	Objectivos (O quê? / para quê?)	Intervenientes (a quem)	Momento de recolha de dados	Duração
Entrevista colectiva (semi-estruturada sob a forma de Encontros- formativos)	Apresentação do projecto de investigação, informações sobre as fases de recolha de dados e os procedimentos metodológicos	Coordenadores de Departamento	Outubro/2010	Aproxima- damente 30m
	Recolha das representações e concepções sobre a coordenação e supervisão exercida pelos coordenadores de departamento		Novembro/2010	Aproxima- damente 1 hora
	Auto-reflexão e reflexão colectiva sobre as práticas de coordenação e supervisão existentes ao nível das estruturas de gestão intermédia		Dezembro/2010	Aproxima- damente 1 hora
	Levantamento das condições (potencialidades e constrangimentos) dos processos supervisivos			
Questionário	Recolha das representações e concepções sobre a coordenação e supervisão nos órgãos de gestão intermédia	Professores de cada grupo disciplinar	Abril/2011	Aproxima- damente 2 horas
Encontro reflexivo- formativo	Apresentação e debate de resultados do questionário através de uma apresentação multimédia ²¹	Director	Junho/2011	Aproxima- damente 2 horas
	Reflexão conjunta sobre as práticas efectivas de coordenação e supervisão existentes na escola, à luz do quadro teórico enquadrador do estudo	Coordenadores de Departamento	Junho/2011	Aproxima- damente 3 horas
Observação “participante” e notas de campo	Recolha de informações e reflexões pessoais da investigadora sobre o que viu, experimentou, ouviu e pensou no decurso da recolha Mediadora dos processos reflexivos de reflexão conjunta nos encontros formativos, ocorridos durante as entrevistas	Director Coordenadores de Departamento Professores	Ao longo do estudo	Variável
Análise documental	Levantamento de dados dos documentos orientadores da escola	PEE RI PAA	Ao longo do estudo	Variável

²¹ Ver documento no anexo 3.

A selecção dos intervenientes

Em estudos de natureza qualitativa, não se privilegia uma *amostragem* aleatória e numerosa, de cariz representativo, mas sim criteriosa ou intencional, estando sujeita a critérios que permitem ao investigador apreender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Yin, 1989). Na pesquisa qualitativa, o critério é mais de conveniência, pois o que interessa é a compreensão dos processos sociais e dos *esquemas mentais* que os sujeitos escolhidos estabelecem nas suas práticas, interacções e pensamentos, aspectos centrais do estudo, e que responderão às questões investigativas. Ou ainda, porque “procura maximizar a descoberta de padrões heterogéneos e problemas que ocorram num contexto particular do estudo (...). Normalmente, essas amostras são pequenas, nascidas no contexto e estudadas com uma certa profundidade” (Vale, 2004: 22).

Foi, assim, em face destes requisitos que os intervenientes no estudo foram seleccionados: o director, os coordenadores de departamento (quatro) e os professores (vinte e quatro), com uma representatividade superior a 20%²² face ao número total de professores que compõem o corpo docente, a fim de permitir a recolha de diferentes perspectivas sobre a temática em estudo. O Quadro 7, apresentado na página seguinte, expressa a distribuição representativa dos professores inquiridos através de questionário, por grupo disciplinar e departamento. De salientar que, da totalidade de professores seleccionados, apenas vinte responderam efectivamente ao questionário, continuando a cumprir-se o valor mínimo recomendado por Cunha (2007). As justificações sobre a diferença entre o número de professores seleccionados e os respondentes apresentar-se-ão mais adiante, quando se explicitar os procedimentos relativos à aplicação do questionário.

²² Seguiu-se o conselho de Cunha para o valor desta *amostra* quando escreve que “os estudos requerem uma amostra produtora de dados no mínimo de 20% da população” (2007: 59). Daí ter-se considerado para o estudo este número de professores para responderem ao questionário.

Quadro 7. Distribuição dos intervenientes por departamento e grupo disciplinar

Designação do departamento	Grupos disciplinares que compõem o departamento	Número de professores de cada grupo disciplinar	Número de professores seleccionados	Número de professores que responderam ao questionário
Línguas	Português	12	3	3
	Francês	1	---	---
	Inglês/Alemão	8	2	1
	Espanhol	2	1	1
Ciências Sociais e Humanas	História	3	1	1
	Geografia	3	1	1
	Filosofia	8	2	2
	Economia	5	1	1
Artes e Educação Física	Artes	13	3	2
	Educação Física	9	2	2
Matemática e Ciências Experimentais	Biologia/Geologia	8	2	1
	Física/Química	10	2	2
	Matemática	14	3	2
	Informática	6	1	1
TOTAL		102	24	20

A entrevista

Em estudos de natureza qualitativa, a entrevista é considerada como um dos instrumentos de recolha de dados mais privilegiado²³, sendo possível obter a partir dela informações não observáveis directamente como sejam pensamentos, valores, preferências, intenções ou sentimentos sobre factos ou situações, procurando-se *desocultar* a perspectiva do ponto de vista do entrevistado sobre determinado assunto em estudo. Esta técnica permite “clarificar e ajudar a interpretar o sentido das opiniões dos entrevistados, bem como as suas atitudes e concepções” (Vale, 2004: 8) e, quando utilizada em complemento de outras técnicas, como o questionário, possibilita a validação de respostas, permite uma melhor interpretação dos dados e proporciona ao investigador a clarificação e cruzamento de aspectos relatados pelo entrevistado (Vale, 2004).

²³ Bogdan & Biklen (1994) escrevem que as entrevistas podem ser utilizadas sob duas formas: assumindo-se como a estratégia dominante de recolha de dados ou em complemento de outras técnicas, como por exemplo, a observação participante, a análise documental ou outras técnicas.

Quanto à tipologia das entrevistas no que toca à sua estrutura e função, podem variar num *continuum* de formalidade entre o estruturado e o não estruturado (Bell, 2004, Bogdan & Biklen, 1994) ou entre a entrevista directiva e a não directiva (Quivy & Campenhoudt, 1992), sendo que a melhor opção, considerando-se o objectivo da investigação, pode recair na entrevista semi-directiva ou semi-estruturada, porque aparece como um meio-termo entre a directividade e a não directividade,.

Efectivamente, nesta pesquisa, a entrevista assumiu o papel preponderante no seio da diversidade dos instrumentos de recolha de dados utilizados, abrindo caminho depois para a complementaridade com outras técnicas (cf. Quadro 6.1 e 6.2, páginas 90 e 91). As suas principais características ditaram a escolha, porquanto permite uma profundidade e flexibilidade que outras técnicas não proporcionam (Quivy & Campenhoudt, 1992). Assim, foi possível aprofundar questões e atingir áreas mais complexas, permitindo à investigadora a aceitação das opiniões e convicções dos sujeitos, que se revelaram mais tarde preponderantes para a aplicação de outro instrumento de recolha de dados: o questionário. No entanto, neste processo não foram esquecidos os limites e problemas que a entrevista pode colocar, conforme escreve Vala:

[um] dos problemas com que se debate a investigação empírica, quando recorre aos indivíduos como fonte de informação, é saber que em tais condições as respostas são afectadas por um certo número de enviesamentos, pelo menos potenciais, decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados, dos constrangimentos associados ao papel do entrevistado ou respondente, da interacção entrevistador-entrevistado. (2005: 107)

Também Bogdan & Biklen (1994) referem que, numa entrevista, a informação é cumulativa e o seu processo de concretização requer sempre flexibilidade. Considerando o objecto de estudo deste trabalho, a entrevista semi-estruturada configurou a opção metodológica por excelência. Neste tipo de entrevista, apenas existe um guião orientador, preenchido com tópicos e questões, suficientemente abertas, sem ordem rígida de colocação, onde impera a flexibilidade e reformulação de perguntas previamente formuladas.

Em momentos anteriores à aplicação das entrevistas, foram estabelecidos contactos presenciais com todos os sujeitos entrevistados para apresentação sumária do

projecto de investigação e marcação de datas de aplicação dos instrumentos de recolha de dados, muito embora tenham ocorrido alterações ao longo do decurso do trabalho, devido a constrangimentos de vária ordem. Realizaram-se entrevistas individuais ao director e entrevistas de grupo aos coordenadores de departamento. Na opção pela entrevista colectiva a estes intervenientes estiveram subjacentes dois factores, a saber: o condicionamento temporal do estudo e a possibilidade de proporcionar aos coordenadores momentos de reflexão conjunta e partilha de concepções e práticas relativas aos processos de coordenação e supervisão existentes nos departamentos curriculares. Os momentos de entrevista assumiram, assim, as características de encontros reflexivo-formativos, imbuídos pelas potencialidades que caracterizam a abordagem da investigação-acção, porque indutores do pensamento reflexivo colectivo.

Esta modalidade de entrevista foi adequada para a compreensão das acções e experiências destes actores sociais, dos coordenadores, porque enfatizou os processos e as interações sociais, fornecendo uma visão *por dentro* e uma reconstituição de acções, experiências e acontecimentos. Estes agentes puderam, assim, analisar e reflectir sobre as suas representações e acções, conhecendo os processos de actuação e as formas de relacionamento que mantêm com os outros. Também aqui se considerou a advertência de Bogdan & Biklen (1994), quando referem que nesta modalidade de entrevista, a colectiva, apesar de constituir uma boa forma de obter ideias novas sobre a temática em estudo, por reflectirem em grupo sobre um tópico, podendo os sujeitos estimular-se mutuamente, corre-se, contudo, o risco de nessa partilha ocorrerem problemas de domínio de alguns sujeitos sobre outros. Tal possibilidade de ocorrência foi sempre acautelada pela investigadora, tendo a palavra sido sempre dada a todos os entrevistados de uma forma equitativa e estimulada a participação de algum coordenador menos espontâneo nas suas intervenções.

Foram realizadas duas entrevistas colectivas para recolha das concepções sobre a coordenação e supervisão exercida pelos coordenadores de departamento, conduzindo estes actores a processos de auto e hetero-reflexão sobre as práticas efectivas da escola nesses domínios, identificando as condições em que os processos supervisivos ocorrem. A primeira entrevista abarcou todos os tópicos do guião e a segunda foi orientada para

fundamentar e esclarecer aspectos menos perceptíveis aquando do primeiro momento e obter dados para dar resposta a outros aspectos introduzidos pelos próprios no decurso da primeira entrevista. Para o director, a entrevista, apesar de individual, assumiu também as características de encontro reflexivo.

O guião da entrevista individual realizada ao director (ver anexo1) foi organizado em torno de cinco tópicos centrais. O primeiro reportou-se às suas percepções e representações sobre o funcionamento dos departamentos curriculares; o segundo à identificação das condições facilitadoras e que potenciam situações de coordenação e supervisão no seio dos departamentos; o terceiro referente aos constrangimentos que identifica nesses processos; o quarto incluiu a auscultação das suas concepções sobre a situação ideal de efectiva coordenação e supervisão, em confronto com a situação possível face aos constrangimentos e potencialidades organizacionais da escola e dos normativos legais, que constituiu o último bloco temático dessa entrevista.

Por seu turno, o guião da entrevista colectiva aos coordenadores de departamento (ver anexo 1), embora respeitando-se os mesmos tópicos orientadores, foi mais particularizado em sub-tópicos, sobretudo no que se referiu à explicitação dos processos de coordenação e supervisão por si realizados no cumprimento das funções e competências atribuídas aos cargos que desempenham.

No último momento de recolha de dados, salienta-se que os encontros ocorridos, quer com o director, quer com os coordenadores, foram exclusivamente reflexivo-formativos, pois o objectivo central era reflectir conjuntamente sobre as práticas de supervisão existentes na escola e formas de melhorar os processos. Através de uma apresentação multimédia (cf. Anexo 3) foram mostrados os dados recolhidos sobre as percepções e representações dos professores quanto a esses processos supervisivos e discutidas as suas concepções sob a matriz de um quadro teórico relativo à supervisão. O teor deste produto multimédia contemplava então a explicitação do quadro teórico enquadrador do estudo, ou seja, os conceitos de supervisão pedagógica e da sua abrangência conceptual, para que os participantes pudessem reflectir sobre as suas práticas à luz desse suporte teórico. Por outro lado, na sua elaboração esteve também subjacente a importância da incorporação da concepção de supervisão escolar e da

ênfase dada ao quadro funcional do departamento e seu coordenador enquanto supervisor.

Assim, no final deste encontro, terminando o processo reflexivo-formativo e de recolha de dados, foi solicitado novamente, em especial aos coordenadores, a concepção de supervisão agora assumida, a apresentação de três palavras-chave que a esta associam, além da indicação de decisões a tomar para a melhoria dos processos de coordenação e de supervisão, no sentido de se tornarem mais efectivos e visíveis (ver anexo 3).

O questionário

O inquérito por questionário assumiu-se como uma técnica de recolha de dados complementar à entrevista, tendo sido aplicado a uma *amostra* de professores de todos os grupos disciplinares que compõem cada departamento curricular (cf. Quadro 7, página 93). A decisão de aplicação deste instrumento foi sentida pela necessidade criada a partir da situação real do contexto investigativo e na sequência dos dados obtidos a partir das entrevistas, ou seja, das visões do director e coordenadoras sobre os processos em estudo, o que configura a natureza flexível e construtiva de investigações de cariz qualitativo. O questionário, como instrumento de recolha de dados, embora mais associado a estudos que implicam tratamento estatístico, no presente estudo, foi utilizado como uma técnica complementar, enquadrada no *design* do estudo de caso, nomeadamente quando se pretendeu ter acesso a um certo número de actores de um específico contexto social, que, embora não muito elevado, os condicionalismos temporais inviabilizaram o recurso à entrevista.

O questionário (ver anexo 2) foi de administração directa e preenchido em presença. Nesta decisão teve-se em consideração as observações de Cunha quando refere que a distribuição directa do questionário permite explicar os motivos e objectivos do estudo, bem como “motivar os professores para o seu preenchimento” e esclarecer eventuais dúvidas, preservando-se sempre o princípio da não influência directa “no grau de liberdade e sinceridade de respostas” (2007: 80), garantindo-se, igualmente, a

confidencialidade e anonimato das informações recolhidas para a investigação. Por outro lado, segundo este mesmo autor, esta estratégia apresentou-se como a mais segura para a obtenção de uma elevada taxa de retorno, o que não aconteceria com a solicitação de resposta por correio electrónico.

Contudo, quanto ao objectivo de obtenção em presença de todas as respostas ao questionário, dos vinte e quatro professores seleccionados, apenas vinte compareceram, ficando, contudo, salvaguardada a representatividade de todos os grupos disciplinares de cada departamento. Os factores explicativos encontram-se no momento da sua aplicação – final do segundo período lectivo, após reuniões de avaliação –, caracterizado por uma certa exaustão, pressão temporal e indisponibilidade de alguns docentes. Importa esclarecer que a selecção dos professores para responderem ao questionário foi realizada pelo director, tendo utilizado como critério a disponibilidade dos mesmos após as referidas reuniões, o que configura uma escolha livre e isenta dos professores respondentes.

Registe-se, também, que durante a sua aplicação surgiram algumas dificuldades, justificadas pela natureza e complexidade das questões, que exigiam uma certa reflexão sobre o modo como a escola se organiza, sobretudo, em termos curriculares e pedagógicos. Poder-se-á invocar tal situação como hipótese explicativa para o facto de algumas questões dos questionários, em especial as que exigiam justificação, não terem sido respondidas, apesar de a investigadora o ter solicitado em vários momentos.

Este instrumento de recolha de dados compunha-se de doze questões de resposta fechada, embora todas com a possibilidade de justificação, e seis de resposta aberta. Os dados obtidos foram analisados em confronto com as perspectivas, concepções e representações dos coordenadores de departamento e do director, numa vertente de triangulação metodológica.

Quanto à estrutura do questionário, ela obedeceu aos seguintes blocos temáticos: i) *caracterização do inquirido* (sexo e anos de experiência profissional); ii) *promoção da troca de experiências e trabalho colaborativo* (de que modo, onde, quando, tempo gasto, sentimentos experimentados, grau de à vontade e avaliação da acção do coordenador de departamento e do grupo disciplinar em todo esse processo); iii) *grau de relevância*

atribuído aos assuntos tratados nos diversos tipos de reunião (de departamento, grupo disciplinar, de ano, de cursos, de coordenação de projectos, de coordenadores de directores de turma e conselhos de turma) desde questões de construção e articulação do projecto curricular, à definição e aplicação de critérios de avaliação, à análise de práticas, de resolução de problemas de aprendizagem e de indisciplina, passando pelas questões formativas e investigativas no processo de desenvolvimento profissional e respectiva avaliação de desempenho e de supervisão pedagógica; iv) *Quem deve realizar a gestão* dos aspectos enunciados, entre outras.

Para proporcionar ao questionário alguma fiabilidade como instrumento de recolha, foi previamente aplicado a dois colegas professores, para verificação da clareza das questões, do tempo necessário para o preenchimento e pertinência do seu conteúdo. A realização deste pré-teste saldou-se como positiva, pois permitiu clarificar melhor termos e conceitos, auscultar da sua dificuldade no momento do preenchimento e perceber da importância da sua aplicação. As sugestões fornecidas foram consideradas na melhoria deste instrumento de recolha de dados.

O questionário pretendeu recolher as perspectivas dos professores sobre os processos supervisivos e coordenativos existentes, não só nos departamentos curriculares, como na escola, bem como compreender os aspectos organizacionais ligados a estes processos.

A observação e notas de campo

A observação é também uma técnica de recolha de dados. É usada para a recolha de aspectos específicos dos acontecimentos. O investigador, quando utiliza esta técnica, segundo Vale (2004), pode assumir uma posição passiva, porque exterior ao objecto a observar, ou de interactividade, passando a ter um papel de interveniente activo, que, no entender de Yin (1989), configura um envolvimento com a realidade a estudar, participando em actividades relacionadas com a situação em estudo. Nesta investigação pode considerar-se que a estratégia de observação usada se aproxima à de cariz participativo, ao assumir a função de questionadora e mediadora de processos de

reflexão conjunta nos encontros formativos, ocorridos durante as entrevistas e depois destas, no já mencionado encontro reflexivo-formativo final, para análise e interpretação dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos professores (cf. Quadro 6.2, página 91).

Sendo certo que o investigador ao longo do decurso do seu trabalho investigativo regista por escrito os dados que vai observando, as notas de campo foram outro dos instrumentos usados para a recolha dessas informações, complementando o questionário e a entrevista. Para Vale (2004), essas notas podem ser agrupadas sob diferentes formas: as *notas observacionais* que correspondem ao registo do que se observa e ouve, focando-se mais na descrição do que na interpretação; as *notas teóricas*, também designadas de notas conceptuais porque “baseadas no significado que o investigador atribui às notas observacionais, isto é, são interpretações, inferências, hipóteses e conjecturas” e as *notas metodológicas* ou procedimentais, porque “descrevem procedimentos, métodos e operações; são afirmações que dizem respeito às acções do próprio investigador enquanto conduz o estudo, instruções para ele próprio, lembranças, críticas, etc” (Vale, 2004: 11). O valor destas notas reside no facto de se tratar de material que produz dados para o estudo, pois aí são registadas as observações, percepções e interpretações do investigador.

Na mesma ordem de ideias, mas de uma forma mais generalista, Bogdan & Biklen referem-se às notas de campo como o registo das ideias, estratégias, reflexões e palpites do estudioso, ou seja, daquilo que ouve, vê, experimenta e pensa no decurso do processo de recolha, após cada observação, entrevista ou questionário, como complemento aos registos obtidos a partir destas técnicas. Em seu entender, estas notas podem funcionar como “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto” (1994: 151), ao permitir registar os seus pensamentos, as decisões que toma, enfim, o processo de pensar e interpretar os dados e de organizar a investigação.

Neste sentido, ao longo de toda a fase de pesquisa e recolha de informações, foram produzidas algumas notas, que constituíram o *Diário da Investigadora*. Sempre que se realizaram as entrevistas, sob a forma de encontros formativos, se aplicou o questionário e até depois das conversas informais com o director da escola, professores e

coordenadores, a investigadora procedeu ao registo de notas, que se vieram a revelar importantes para a orientação da pesquisa e dos passos a seguir no sentido da dar resposta à questão que orientou todo o estudo e que se centrou na compreensão e interpretação das perspectivas sobre a supervisão pedagógica e como é desenvolvida. O carácter reflexivo e prospectivo, no que se relaciona com o quadro teórico e com a condução da estratégia de investigação, imprimiu às notas de campo uma relevante importância neste processo investigativo, tendo-se sempre procurado garantir a objectividade possível no seu registo. Sendo um estudo de natureza qualitativa, do qual se exige uma permanente (re)construção processual em face dos contextos de investigação e dos significados que os seus actores lhe vão atribuindo, este instrumento de recolha de dados exigiu da investigadora o registo escrito e reflexivo sobre as orientações a imprimir e as decisões a tomar.

Análise documental

Na investigação qualitativa, a pesquisa documental, entendida como uma fonte de evidência de informação, a par das entrevistas e das observações, constitui, na opinião de muitos investigadores, outra das formas de recolha de dados. As informações obtidas por esta técnica devem também ser utilizadas e interpretadas como as recolhidas por outras vias, apesar de Yin (1989) considerar que a sua produção e organização servem propósitos e intencionalidades muito específicos, que diferem dos objectivos investigativos do estudo. Contudo, Ludke & André, consideram que os documentos, independentemente da sua intencionalidade, constituem “uma fonte estável e rica”, que persiste ao longo do tempo e que pode ser suporte de muitos estudos, donde podem ser extraídas “evidências que fundamentem afirmações e declarações” (1986: 39) do investigador, porque fornecem informações sobre contextos particulares, complementares a outros dados obtidos por diferentes técnicas de recolha. Sob este ponto de vista, também Yin (1989) enfatiza que, nos estudos de caso, a importância do uso de documentos reside na sua capacidade de validação e reforço das evidências

adquiridas a partir de outras fontes e possibilita a inferência de certas pistas, que podem ser alvo de análises mais profundas.

Sendo os documentos manifestações materiais de convicções e comportamentos, a sua análise recairá sobre o seu conteúdo. Nesta perspectiva, no presente estudo, foram utilizados como suportes documentais escritos os diplomas legislativos relacionados com a problemática da investigação, o *Projecto Educativo da Escola*, o *Plano Anual de Actividades* que o materializa, e o *Regulamento Interno*. O olhar que sobre estes documentos recaiu permitiu compreender melhor o modelo geral de organização institucional, o projecto de escola, as suas metas e respectivas estratégias para a sua concretização, proporcionando o acesso a uma perspectiva *oficializada* da escola.

Finalmente, com o cruzamento de todas estas técnicas de recolha de dados, cumpre-se a necessária triangulação metodológica, que permite mais facilmente assegurar a qualidade e veracidade de uma investigação qualitativa.

A triangulação

No seu sentido literal, a triangulação implica, pelo menos, a utilização de três técnicas de recolha de dados sobre um determinado fenómeno a estudar. No entender de Cohen & Manion (1990), a triangulação possibilita uma explicação mais completa sobre a riqueza e complexidade do comportamento humano ao permitir o cruzamento de dados de diversa natureza. A unicidade metodológica pode distorcer o olhar do investigador sobre a temática em estudo. Assim, esta metodologia permite a recolha de diferentes pontos de vista dos actores sobre o mesmo fenómeno investigativo, introduzindo no processo maior confiança, validade e fiabilidade na interpretação dos dados recolhidos.

Ainda, segundo os mesmos autores, a triangulação pode ser perspectivada sob várias dimensões, destacando-se a metodológica, que se refere aos métodos utilizados, e as fontes de dados, que se materializam nos diferentes actores participantes no estudo. No que toca à triangulação metodológica, foram combinados alguns instrumentos de recolha de dados, desde as conversas informais, a observação e as notas de campo, a

entrevista e o questionário, além da pesquisa documental; quanto aos diferentes olhares auscultados, situaram-se na figura do director, nos coordenadores de departamentos, nos professores e na visão da própria investigadora, o que permitiu construir um *puzzle* interpretativo-compreensivo do objecto de estudo.

Considerando também que, segundo Cohen & Manion (1990), a triangulação é mais apropriada para obter uma visão mais universal de situações educativas; explicar fenómenos de natureza complexa, como é o caso dos processos de coordenação e de supervisão no quadro dos departamentos curriculares; estudar um aspecto mais controverso da educação, por exemplo, a importância e o papel das estruturas intermédias naqueles processos, o que configura algumas das vertentes deste estudo de caso, cruzando uma multiplicidade de perspectivas de uma dada situação social, pareceu-nos adequado realizar este processo de triangulação no presente trabalho. Inclusive, é necessário considerar ainda que a maior ou menor eficácia de um método está dependente dos objectivos do estudo e do contexto de investigação. A triangulação utilizada pode ser materializada através dos seguintes esquemas.



Figura 5. Triangulação das fontes de dados



Figura 6. Triangulação metodológica

Técnicas de análise de dados qualitativos

A análise de dados constitui a técnica que permite interpretar e atribuir um sentido aos materiais recolhidos, organizando-os de uma forma inteligível, num todo coerente e significativo, estabelecendo entre eles as conexões necessárias para que se tornem compreensíveis aos olhos de quem os lê. Tal processo implica o uso de procedimentos analíticos e críticos, para a procura de padrões e descoberta de dados importantes, estabelecendo relações com o quadro de referência teórico, para daí inferir os aspectos conceptuais substantivos (Bogdan & Biklen, 1994). Trata-se de um processo construtivo, que define categorias e unidades básicas descritivas, com vista ao estabelecimento de relações sistémicas, causais ou funcionais, que possibilitam explicações e interpretações para a estruturação de uma teoria do conhecimento.

A análise de conteúdo, na acepção de Bardin (2007), é definida como um conjunto de instrumentos metodológicos que realizam uma hermenêutica, cuja operacionalização se baseia na dedução, isto é, na sistemática inferência, que visa interpretar, desocultar e perceber os sentidos e significados implícitos a um qualquer conjunto de dados qualitativos. O seu objectivo central é, nesta medida, realizar a inferência de conhecimentos, sendo a própria inferência o método que possibilita a descoberta de dados e a procura de elementos de significação e sentidos atribuídos pelas pessoas às situações em análise. As descrições discursivas constituem assim a base para a produção desse processo inferencial.

Neste processo de análise, foram respeitados três passos essenciais: a *descrição*, a *análise* e a *interpretação*. Numa primeira fase procedeu-se a uma transcrição fiel dos dados recolhidos por gravação áudio, descrevendo os dados como factos; num segundo momento realizou-se a análise dos dados, ou seja, uma organização cuidadosa e sistemática, identificando factores chave, os aspectos essenciais, as categorias a definir e as suas relações; e finalmente ocorreu a interpretação propriamente dita, procurando os significados e sentidos que se puderam inferir à luz de um quadro conceptual enquadrador do estudo. (Vale, 2004). A investigação qualitativa apenas ganha sentido pela capacidade demonstrada na apresentação dos dados de uma forma compreensível e

com significado para o leitor, fornecendo as respostas para as questões de investigação. Nesta última dimensão, ou seja, no processo interpretativo dos dados, segundo Esteves

[o] enquadramento teórico e/ou conceptual que todo o trabalho de investigação exige deve ser nesta fase chamado a primeiro plano para se tentar compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam, seja por se conformarem com teorias e conceitos existentes, seja por de umas e/ou de outros se afastarem. (2006: 120)

Seguindo os passos sugeridos por esta autora, e na esteira de Bardin (2007), a constituição do *corpus* documental, objecto de análise, constituiu o primeiro momento para a aplicação desta técnica. Numa segunda etapa realizou-se a leitura flutuante, com o intuito de incorporar a natureza e teor dos discursos, bem como os seus sentidos, e esboçar um certo conjunto de categorias de âmbito generalista. Posteriormente, procedeu-se à decisão sobre o tipo de categorização a usar, considerando que, na acepção de Vala (2005), uma categoria é composta habitualmente por uma palavra-chave que contempla o significado central do conceito que se pretende apreender.

Das diferentes tipologias de categorização apresentadas por Bardin (2007), optou-se por uma análise de tipo categorial, cujo sistema integrou categorias pré-determinadas pela investigação, correspondentes aos objectivos e tópicos de questões que integraram o guião de entrevista, bem como outras categorias que foram emergindo a partir do discurso dos entrevistados. Este procedimento é sustentado por aquilo que Esteves escreve acerca do processo de categorização, pois, muito embora a sua natureza seja essencialmente indutiva, o que pressupõe a identificação de categorias a partir do material recolhido, podendo surgir remodelações no decurso do processo de tratamento de dados, “é inegável que uma primeira formulação das categorias pode ser inspirada, no caso das entrevistas, pelos objectivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião” (2006: 110).

As informações recolhidas pela entrevista foram, então, tratadas através da técnica da análise de conteúdo temática, com a correspondente categorização e recorte das unidades de registo em cada categoria, tendo sempre subjacente os objectivos de investigação. Nesta categorização, o procedimento adoptado foi o mais aberto possível, uma vez que o sistema de categorias foi sendo construído em função da análise do *corpus*

documental, embora num primeiro momento se tenha cingido aos tópicos constantes do guião da entrevista. Neste ponto, parece também pertinente atender à sugestão de Esteves (2006) quando refere a necessidade de o investigador proceder a toda e qualquer explicitação sobre o para quê e o porquê de cada opção tomada. Nesse sentido, apesar de os trabalhos sujeitos a análise de conteúdo não implicarem procedimentos de quantificação de dados, situações houve em que foi importante conhecer-se a abrangência da defesa ou aceitação de ideias e de acções, informação que podemos identificar como frequência de determinados aspectos no conjunto dos discursos, designando-se este procedimento de *estatística descritiva*, bem como averiguar da existência ou não de diferenças significativas nesses mesmos discursos face a determinadas categorias da pesquisa, o que configura uma actuação que se enquadra no que Esteves (2006) designa de *estatística inferencial*. Essa frequência foi medida através de expressões como “todos”, “a maioria”, “alguns”. Foi esta concepção que suportou a elaboração multimédia para o debate das ideias e das acções sobre supervisão.

Nesta sequência, invocando o pensamento de Vala (2005), esta análise de tipo quantitativo pode assumir três formas. A primeira é relativa à *análise de ocorrência*, que envolve a contagem do número de vezes que numa dada entrevista há referência a um determinado aspecto ou ideia, o que implica a produção de inferências e interpretações de diferente natureza. A corroborar este pensamento, aduzimos a observação interpretativa de Esteves:

[A] suposição subjacente (embora não provada) é a de que um dado objecto [ou ideia] é tanto mais importante ou interessante para o grupo de entrevistados quanto maior for o número de sujeitos que espontaneamente a ele se referem ou quanto maior for a frequência das alusões a esse objecto nos discursos recolhidos. (2006: 121)

A segunda forma, ainda segundo Vala (2005), é a *análise avaliativa*, tendo como objectivo distinguir e contabilizar as unidades de registo que emitem juízos de valor em relação a determinado aspecto, e, por último, a terceira dimensão, que se centra na *análise estrutural*, a qual visa encontrar associações ou dissociações significativas nas diferentes unidades discursivas, para a identificação de padrões organizativos desses mesmos discursos. Apesar de aqui explicitadas, estas duas modalidades de análise não

foram aplicadas no presente estudo, por não serem consideradas como formas potenciadoras de melhoria da qualidade da interpretação realizada e não se ajustarem aos objectivos da investigação.

Quanto à análise e interpretação dos dados obtidos através dos questionários aplicados aos professores representativos de todos os departamentos curriculares, o tratamento adoptado foi muito semelhante ao descrito para a análise de conteúdo das entrevistas, incidindo-se mais numa análise que implicou o recurso à *estatística descritiva ou inferencial*, pela contabilização do número de respostas obtidas em determinadas questões. Ressalve-se, contudo, que a opção de apresentação dos dados dos questionários sob a forma de gráficos (cf. Anexo 3), resultou de uma decisão nossa para facilitar o processo de análise e interpretação por parte dos coordenadores e director aquando do último encontro, não tendo propósitos de natureza quantitativa, como o que seria exigido para um estudo deste cariz.

No que concerne à análise realizada ao suporte documental referente aos documentos normativos e orientadoras da escola, a sua interpretação teve subjacente a procura dos elementos indicativos das metas e plano estratégico do projecto de escola, a compreensão do âmbito funcional e competências das estruturas de gestão intermédia.

As notas de campo foram objecto de uma análise de conteúdo informal, cuja pertinência se sustentou na clarificação que imprimiram à orientação e estratégia de investigação seguidas, assumindo antes a natureza de dados de gestão interna da investigadora, ou como dados complementares, tendo permitido a já mencionada triangulação.

Com o objectivo de melhor explicitar a análise efectuada aos dados qualitativos, apresenta-se o sistema de categorias construído, o qual teve subjacente os indicadores de qualidade exigidos para uma boa categorização segundo Bardin (2007) e Esteves (2006), a saber: a homogeneidade, a pertinência, a objectividade e fidelidade e a produtividade. Se categorizar é classificar os elementos que constituem o material de análise e fornecer uma representação simplificada dessa realidade, a exigência de cumprimento destes requisitos processuais é um imperativo. No geral, a categorização deve ser um processo

objectivo, devendo as categorias ser adequadas às questões investigativas e ter a capacidade de produzir resultados, ou seja, produzir inferências válidas.

De forma sintética, apresentam-se as categorias criadas, as quais foram organizadas em torno de cinco eixos, que tentam responder às questões de estudo, como sejam:

- i) *O conceito de supervisão*, que engloba as concepções de todos os participantes sobre a temática, fazendo daí sobressair uma concepção de escola por confronto com o quadro teórico;
- ii) *O conceito e a acção da coordenação: as funções, competências e perfil do coordenador de departamento*, para compreensão do modo como o departamento e as funções que lhe estão atribuídas são percebidas e desenvolvidas pelos seus responsáveis e que perfil se define para este profissional;
- iii) *As práticas supervisivas na escola*, permitindo conhecer as práticas de coordenação supervisiva, em que órgão se realizam e quem é o seu mediador, compreendendo a distância entre o pensado normativamente e o real;
- iv) *Condições para a supervisão*, proporcionando a identificação dos factores facilitadores e dos constrangimentos ao exercício dos processos de supervisão, bem como conhecer a orgânica pedagógica da escola;
- v) *Quadro facilitador para a melhoria das práticas supervisivas*, onde se apresentam as ideias dos intervenientes do estudo capazes de potenciar a tomada de decisões para a melhoria desses processos, numa dimensão formativa.

As questões de natureza ética

É importante, ainda, antes de finalizar este capítulo, abordar as questões de natureza ética e a forma como essas preocupações foram respeitadas ao longo do processo investigativo. O termo *ética* está relacionado com os conceitos de valor e

debruça-se sobre o carácter das decisões tomadas, quando balizadas pelas noções de *certo* e *errado*. Trata-se de algo estrutural e transversal a todo e qualquer pensamento ou acção de um qualquer sujeito, mas que, num trabalho de investigação de foro qualitativo, onde se fala essencialmente dos pensamentos e acções dos diversos actores, este vocábulo assume uma maior acutilância. Efectivamente, a ética é, como escreve Bogdan & Biklen, “uma palavra com uma forte carga emocional e plena de significados ocultos” (1994: 75). Assim, nesta esteira, importa registar os procedimentos éticos respeitados pela investigadora no decurso da pesquisa. Num primeiro momento, o projecto de investigação foi apresentado ao director, para ser sujeito a análise e aprovação em conselho pedagógico, de forma a permitir o seu conhecimento por parte de todos os actores da escola. Posteriormente, quando em contacto directo com os intervenientes do estudo, nos momentos de recolha de dados, individualmente, ou de um modo colectivo, o estudo e os seus objectivos foram novamente explicitados, bem como a pertinência da divulgação dos resultados que se viessem a produzir.

Segundo Lima (2006), as questões de ética atravessam toda a pesquisa, desde o enunciar do problema de estudo, à definição das questões investigativas, passando pela selecção dos participantes, métodos de recolha e tratamento de dados, até à fase da própria redacção do texto e sua publicação. São, portanto, transversais a todo o processo de pesquisa. Assim, este autor expressa alguns princípios e normas gerais, dos quais se destacam, o respeito pelas pessoas e a protecção dos sujeitos, bem como o consentimento informado e voluntário dos participantes.

No presente estudo, todos os actores foram informados da natureza e propósitos da investigação, dos procedimentos a utilizar, da duração provável da participação, dos benefícios a esperar, tendo sido também assumido o compromisso da preservação do anonimato da escola e dos participantes e a confidencialidade sobre as informações veiculadas e dados recolhidos, o que exigiu uma comunicação clara com todos os intervenientes na pesquisa. Quanto ao anonimato, os coordenadores de departamento foram codificados em C1, C2, C3 e C4, e foi ocultado o seu género; os professores são designados sempre sem qualquer identificação; enquanto a identidade do director não pôde ser encoberta, por ser uma figura única no corpo de profissionais da escola. Nas

transcrições dos depoimentos, os vocábulos, que, atendendo à natureza de género fossem passíveis de produzir alguma identificação, foram alterados, assim como eliminados os termos que pudessem constituir um obstáculo à preservação da confidencialidade das informações. Embora, em algumas situações, não tenha sido possível respeitar este princípio na sua plenitude.

Nestas considerações éticas, Lima chama igualmente a atenção para a importância da validade do “desenho da investigação”, pois “sem uma investigação válida, não existem resultados correctos” (2006: 140), não sendo, portanto, legítimo usar as pessoas em pesquisas pouco válidas, pois tal configura uma falta de respeito com elas, acrescentando também as qualidades pessoais do investigador, devendo este revelar competência para realizar com êxito uma investigação, o que passa também pela capacidade de seleccionar os intervenientes adequados aos objectivos do estudo. Pensamos ter cumprido as questões de natureza ética explicitadas.

CAPÍTULO III

Análise e interpretação de dados

Nas ciências sociais só existe interpretação. Nada fala por si. Confrontado com uma montanha de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo depara-se com a tarefa difícil e o desafio de dar sentido àquilo que foi aprendido. A este dar sentido àquilo que foi aprendido chamo eu 'a arte da interpretação'. (...) A prática desta arte permite ao investigador-bricoleur traduzir o que foi aprendido para um corpo de trabalho textual que comunique esses entendimentos ao leitor.

(Denzin, 1994: 500)

UM PONTO DE SITUAÇÃO

Muito embora se trate do último capítulo, antes das considerações finais, o seu grau de importância não se correlaciona com o lugar que ocupa na investigação. Efectivamente, esta fase do estudo assume-se como crucial porque permite a construção de um *puzzle* crítico-interpretativo dos dados empíricos recolhidos no terreno, à luz do enquadramento conceptual que lhe está subjacente, e permite completar o percurso do processo investigativo.

Depois de lido e analisado todo o suporte documental que foi objecto de estudo, desde os dados recolhidos por via de entrevistas, individuais e colectivas, cruzados com os resultados dos questionários, das observações efectuadas e registadas sob a forma de notas de campo, além das conversas informais que ao longo do decurso do processo de recolha foram ocorrendo, em confronto com as informações dos documentos analisados, nomeadamente, o projecto educativo, o plano anual de actividades, o regulamento interno, decidiu-se apresentar os dados organizados em torno de cinco eixos centrais:

1. **O conceito de supervisão** – pretende-se conhecer as percepções e representações dos coordenadores de departamento, dos professores e do director sobre o conceito, sendo problematizadas em função do quadro teórico enquadrador do estudo. Da junção de todas estas representações, emergirá a concepção de escola sobre a supervisão.
2. **O conceito e a acção da coordenação: funções, competências e perfil do coordenador de departamento** – tenta-se compreender como os coordenadores assumem e valorizam o seu papel de gestores e líderes intermédios na concretização do projecto de escola e no exercício das suas funções de coordenação e supervisão, bem como conhecer as percepções do director sobre a funcionalidade e importância do departamento curricular no

contexto do modelo de organização pedagógica adoptado pela escola, além do grau de relevância que os coordenadores e professores atribuem a esse órgão. As representações do perfil adequado para o desempenho desse cargo será também objecto de análise interpretativa.

3. **As práticas supervisivas na escola** – procura-se conhecer o *modus operandi* dos coordenadores de departamento no desempenho das suas funções de coordenação e de supervisão nos mais diversos aspectos que cabem no seu leque de competências, caracterizando a lógica organizacional do modelo da escola, confrontando as suas práticas *pensadas* com as *realizadas*. Desse cruzamento, resultará uma melhor compreensão da distância entre o legislado, a intenção, e o quadro real das práticas quotidianas.
4. **Condições para a supervisão** – Identificam-se os constrangimentos referenciados por todos os elementos intervenientes, bem como as condições facilitadoras que a escola proporciona, ou aí se identificam, para o exercício dos processos supervisivos e de coordenação ao nível dos departamentos curriculares e da escola, em geral. São também apresentadas algumas respostas encontradas pela instituição escolar para reduzir o impacto desses constrangimentos e as percepções que tais opções provocam nos seus agentes educativos.
5. **Quadro facilitador para a melhoria das práticas supervisivas** – partindo das sugestões, ideias e propostas apresentadas por todos os actores educativos face aos constrangimentos que o modelo formal e normativo coloca, isto é, a organização departamental, será construído um quadro que facilite a tomada de decisões para a melhoria efectiva da supervisão, numa perspectiva de *projecto* formativo. A construção deste quadro será produzida no confronto do campo de acção da escola, da forma como se organiza e se pensa, por referência ao paradigma normativamente instituído. Desse cruzamento

emergirá o quadro facilitador, tendo subjacente a ideia de que esses processos se constroem com as pessoas.

O conceito de supervisão

Quando se questionou o *director* sobre a forma como perspectiva a supervisão, o seu pensamento recaiu na ideia de supervisão associada à formação inicial de professores e formação entre pares, situada em contexto formal de sala de aula. Para este agente educativo, a situação ideal de supervisão no seio dos departamentos seria

[a] observação de aulas. Uma observação, não digo permanente, mas normal, entre pares (...) eu já vi com resultados a troca de turmas entre professores, acho interessante observar um colega a dar aulas na sua própria turma, porque permite ver o outro na minha situação.

Na sua concepção está presente a ideia de supervisão pedagógica, associada ao espaço da sala de aula e à formação e desenvolvimento profissional, no sentido da melhoria dos processos de ensino praticados pelos professores e, portanto, da qualidade pedagógica. No entanto, apesar de a sua visão estar centrada numa supervisão de cariz iminentemente pedagógico, há aqui a valorização de um processo supervisivo que se pretende contínuo, num espírito de aprendizagem permanente, ao qual subjazem princípios que se reportam à hetero-supervisão, numa lógica de desenvolvimento profissional entre pares, onde as práticas de partilha, reflexão e colaboração didáctico-pedagógicas estão presentes numa supervisão colaborativa. É, portanto, nesta linha de pensamento que se encontra o director quando afirma com convicção que

[eu] vejo mais a supervisão como um trabalho de acompanhamento e não de fiscalização (...) uma atitude de mais acompanhamento, que fiscalização, de espírito de entreaajuda, de alguém que possa contribuir para valorizar mais um aspecto do que outro, para se encontrar um rumo construído pelos dois.

É, igualmente, positivo, registar a necessidade manifesta de distinguir no campo da supervisão os termos *fiscalização* e *acompanhamento*, pois tal é reflexo da conotação negativa atribuída inicialmente a este conceito, desencadeadora de uma relação

hierárquica que preconizava uma visão de desigualdade de poder e saberes, contrária a uma supervisão humanizada, democrática e igualitária. Assim, ao expressar esta distinção de uma forma tão clara, o director está, simultaneamente, a defender a importância de uma supervisão colaborativa, entre pares, para o desenvolvimento profissional, onde os vocábulos *acompanhamento* e *entreaajuda* ganham uma grande ênfase, apostando no seu valor formativo e num processo de construção da profissionalidade conjunta, por oposição a um processo de controlo.

No entanto, das palavras do director sobre o facto de o processo avaliativo estar intrinsecamente ligado à supervisão, percebe-se também como essa situação pode introduzir alguma entropia no funcionamento organizacional da escola. Defendendo este actor educativo uma concepção de supervisão colaborativa e reflexiva, que contribui para a construção e desenvolvimento profissional, com reflexos positivos ao nível das aprendizagens, o modelo de ADD implementado pode interferir na forma de percepcionar a supervisão, limitando o seu campo de acção e a sua própria validade formativa. Atente-se no seu discurso.

O problema é que no funcionamento dos departamentos curriculares ainda não conseguimos encontrar uma lógica que absorva a componente da avaliação docente e a componente da supervisão. É suposto que haja supervisão permanente, mas tal como ela está hoje enquadrada, e também não há capacidade para mais com cargas lectivas tão pesadas, a supervisão é feita tendo em conta exclusivamente a ADD, quando necessário. (...). E juntam-se aqui duas coisas: os coordenadores com funções avaliativas dos professores que precisam da supervisão da sala de aula e o trabalho de supervisão que os coordenadores devem fazer sobre os professores do seu departamento.

Sendo a supervisão perspectivada por reporte à avaliação do desempenho docente, ocorrem assim algumas manifestações de inadequação do conceito preconizado pelas concepções da política educativa e de adaptação do mesmo às condições organizacionais da escola. Há aqui subjacente uma visão da supervisão associada à avaliação docente, parecendo ser percepcionada como um processo paralelo à acção do coordenador de departamento e não como algo que faz parte integrante das suas funções supervisivas. Neste depoimento é possível observar que o director evidencia uma concepção de supervisão formativa e colaborativa para a construção do desenvolvimento profissional, nos moldes a que atrás se referiu, mas invoca também a sua relação com

processos avaliativos de pendor sumativo, de diferenciação profissional, por contraponto àquela, o que poderá tornar difícil a concretização das duas situações.

Em reforço do condicionamento que este processo de avaliação docente pode causar na concepção de supervisão, invocam-se ainda algumas das suas palavras:

[os] professores sentem-se nervosos e inseguros com todo este processo da avaliação (...) uma parte significativa dos professores não fez estágio, nunca teve ninguém a assistir às suas aulas e nunca observou aulas e agora são avaliadores.

Parece estar presente aqui uma referência negativa ao modelo de ADD actual, sendo necessário conciliar uma supervisão formativa com uma avaliação que tem também um pendor sumativo, de diferenciação profissional. Contudo, o director refere igualmente que *a supervisão e a avaliação são uma actividade normal no dia-a-dia das escolas*, acreditando assim, em última instância, numa correlação positiva entre ambos os processos, confiando aos coordenadores a função de uma supervisão permanente sobre o trabalho desenvolvido pelos professores que coordenam e a realização da avaliação de desempenho.

Em suma, das percepções e representações extraídas das suas unidades discursivas, ao longo de todo o trabalho de recolha de dados, sobressai uma concepção de supervisão pedagógica centrada nas práticas educativas ocorridas em sala de aula, numa perspectiva formativa e colaborativa, realizada entre pares, de acompanhamento, de entreajuda e partilha reflexiva. Na sua óptica, esta concepção apenas pode sofrer algumas cambiantes decorrentes do processo avaliativo dos docentes, ao poder ficar comprometida pela insegurança demonstrada por alguns docentes quanto a essas novas práticas de avaliação profissional, bem como pela dificuldade processual que considera existir no actual modelo de avaliação.

Quanto ao processo de recolha das percepções e representações dos *coordenadores de departamento* sobre a supervisão, este foi efectuado em dois momentos diferentes no decurso dos encontros reflexivo-formativos: no início e final do estudo empírico. Assim, o *coordenador C1* define, num primeiro momento, a supervisão como

[um] trabalho que resulta de um grande diálogo entre colegas, no sentido de uma formação a pares e contínua (...) que se suporta na capacidade e competências dos colegas, maximizando-as.

Assim, está presente a ideia de uma supervisão também de natureza colaborativa e permanente, cujos fins se supõem ser o desenvolvimento profissional dos pares, potenciando os seus saberes profissionais no sentido da melhoria das práticas educativas. No final dos encontros, reitera a importância que atribui ao trabalho colaborativo, de partilha, acrescentando a essa concepção as ideias de liderança e de gestão de tarefas e recursos, definindo a supervisão como

[um] processo de liderança que permite a mobilização e envolvimento dos colegas (...) para a partilha de experiências e saberes, gerindo as tarefas e os recursos humanos.

Tendo sido pedido a todos os coordenadores que associassem três palavras-chave à sua acção supervisiva ao nível do departamento, estas recaíram, para o coordenador C1, no *trabalho conjunto*, na *autonomia* e na *reflexão*. Estas ideias configuram uma concepção de supervisão em que se privilegia uma acção comprometida e colaborante, conduzindo os professores a acções de entreajuda, isto é, na lógica da hetero-supervisão, com vista a desenvolver e a melhorar o seu próprio ensino.

No último encontro reflexivo-formativo, solicitando-se igualmente três palavras-chave associadas à supervisão, este coordenador introduziu os termos *liderança* e *gestão*, tendo mantido a *partilha de experiências e saberes*, ou seja, o correspondente ao vocábulo *trabalho conjunto*, mencionado no primeiro momento. A capacidade de liderança do coordenador é, agora, em seu entender, manifestada como essencial para as práticas de supervisão, dado que permite a *mobilização e envolvimento dos colegas no seu próprio processo de crescimento pessoal e profissional*. Desta concepção surge também o entendimento de que a supervisão é um processo que implica procedimentos de gestão ao nível das tarefas e dos recursos humanos, aspectos que se associam ao cargo de coordenador de departamento.

Por seu turno, o *coordenador C2* revela possuir uma concepção de supervisão que se sustenta no trabalho do grupo disciplinar ao referir, no primeiro encontro, que

[é] gerir a dinâmica de um departamento que se sustenta em grupos de trabalho (disciplinar, por anos de docência) efectivo. Supervisionar é fornecer e receber práticas que fazem a vida da escola. Há um movimento de vaivém que corresponde à base de um processo de investigação-acção impulsionador da escola.

Desta representação pode-se depreender que o coordenador salienta a partilha de práticas e a troca de experiências como indicadores do conceito, o que corresponde a uma concepção de supervisão apresentada por referência a questões de trocas e partilhas. No entanto, importa assinalar que, no último encontro reflexivo-formativo, este coordenador apresentou uma outra concepção de supervisão mais complexa, que se transcreve:

[é] uma actividade específica que tem por função a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e, em última análise, da própria organização escolar.

Desta forma, o coordenador incorporou essa nova abrangência da acção supervisiva, o que pode ser revelador da aprendizagem auto-reflexiva que implementou ou da necessidade que sentiu de especificar melhor as suas ideias face ao processo de investigação em que esteve integrado.

No que se refere às palavras-chave associadas ao conceito, num primeiro momento, apresentou a *coordenação*, a *auscultação* e a *motivação*, mencionando no final do último momento de reflexão a *liderança*, a *regulação* e a *gestão*. A sua concepção inicial, à luz destas palavras-chave, entendia a supervisão como o processo de coordenação dos grupos de trabalho disciplinar no seio do departamento, e, portanto de partilha e de troca de experiências, como atrás se referiu, auscultando também das necessidades formativas dos seus membros e impulsionando a motivação. No segundo momento, a ênfase atribuída à liderança e à gestão pode também ser justificada, como aconteceu no caso do coordenador anterior, pela incorporação que terá efectuado sobre a nova abrangência do campo da supervisão no decurso do processo investigativo de que fez parte e da aprendizagem auto-reflexiva que terá realizado.

Em relação ao *coordenador C3*, a concepção de supervisão que apresenta é promotora da partilha, da responsabilidade, da confiança, do profissionalismo, da

autonomia e deve dar resposta a necessidades profissionais, organizacionais e de ensino-aprendizagem. Para este coordenador a supervisão é definida como

[o] desenvolvimento de um trabalho partilhado com os colegas, baseado na responsabilidade, confiança, profissionalismo e autonomia, tendo em vista encontrar e construir em conjunto as respostas adequadas às necessidades da escola, dos alunos e dos colegas; assim como dar a melhor resposta às questões e/ou solicitações emanadas dos normativos e da direcção da escola.

Esta concepção expressa um conjunto de ideias que a situam na visão mais abrangente da supervisão, porquanto prevê a sua acção enquadrada sob os dois níveis: o desenvolvimento profissional dos professores e da própria organização num espírito colaborativo e de confiança, promovendo a co-responsabilização de todos os agentes educativos na procura de respostas para a melhoria do processo educativo em geral. Esse processo supervisivo pressupõe igualmente uma actuação concertada e pensada entre as diferentes visões dos actores educativos, os princípios normativos, as orientações e metas traçadas pelo director, em confronto com a acção prática. No último encontro realizado, a definição de supervisão que expressa não se afasta muito da sua acepção inicial, conforme evidencia o seu pensamento escrito:

É o acompanhamento da praxis/desempenho dos colegas, caracterizado por uma análise reflexiva da mesma e com finalidade formativa, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional, assim como o da instituição.

Aqui é enfatizada com mais assertividade a vertente reflexiva sobre a *praxis*, numa perspectiva formativa e com o intuito do desenvolvimento qualitativo de todos. As palavras-chave que reporta a este processo são, num primeiro momento, a *responsabilidade*, a *empatia* e a *disponibilidade*, e mais tarde, a *reflexividade*, o *desenvolvimento organizacional* e, novamente, a *empatia*. Na sua concepção de supervisão, e de acordo com as palavras-chave que apresenta, a relevância atribuída à empatia parece ser transmissora da ideia de que esta deve fomentar relações interpessoais e comunicacionais positivas entre os profissionais do ensino, capazes de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por último, o *coordenador C4* aduz uma aceção de supervisão assente na vertente da gestão de tarefas e recursos que o cargo de coordenador de departamento reclama, valorizando nessa gestão a partilha e a avaliação de desempenho que lhe está inerente. Trata-se de uma concepção associada ao desempenho de cargos de gestão intermédia à luz dos normativos, pois, em seu entender, a supervisão é:

[gerir] as tarefas que estão definidas para o cargo que desempenho; partilhar experiências, garantir o bom funcionamento do departamento e, por fim, avaliar o desempenho dos elementos que o constituem.

No último encontro reflexivo-formativo definiu a supervisão como

[uma] actividade de regulação do processo de ensino-aprendizagem em contexto formal para a melhoria do ensino (...) a instituição também deve melhorar as suas práticas.

A supervisão é assim percepcionada já sob os seus dois níveis de actuação, pois ao contributo dado para os processos de melhoria do ensino acrescenta também a função de contribuir para a melhoria dos processos organizacionais da escola.

Quanto aos vocábulos associados ao conceito menciona o *trabalho colaborativo*, a *planificação* e a *avaliação*, palavras ligadas à sua concepção inicial; tendo depois referido a *regulação*, o *desenvolvimento organizacional* e a *avaliação*. A ideia de que a supervisão deve contribuir para o desenvolvimento da organização escolar parece ter sido percepcionada por este coordenador, no decurso do processo investigativo, como um aspecto relevante e que as práticas supervisivas devem promover. No entanto, a tónica atribuída ao termo *avaliação*, parece traduzir, igualmente, a importância que este processo representa, associando a supervisão a processos de avaliação de carácter sumativo. Daí a manifesta expressão dos seus receios sobre o modelo de avaliação por pares, que noutro momento se explicitarão.

Tendo os coordenadores também sido questionados, no último encontro reflexivo-formativo, sobre as potencialidades resultantes das práticas de supervisão, a maioria elegeu a promoção da reflexão conjunta, participada e crítica, como uma das suas principais virtualidades no sentido da melhoria dos processos de ensino- aprendizagem. A *construção dinâmica do saber* e o *trabalho colaborativo entre pares*, factores

proporcionadores de relações de maior proximidade entre os colegas, que favorecem o desenvolvimento humano e profissional, foram também mencionados por dois dos coordenadores. Veja-se o que expressam os seus pensamentos:

- *Promoção da reflexão participada sobre a actividade de ensino-aprendizagem num processo de investigação-acção.* (C 2)
- *Pode potenciar o trabalho colaborativo entre pares, isto se não for subvertido pela avaliação em termos quantitativos, assim como a auto-formação.* (C 3)
- *Permite uma posição crítica face à escola e à sociedade e permite uma construção dinâmica do saber.* (C 4)
- *A possibilidade de reflexão conjunta relativamente às dinâmicas a implementar (...) e um trabalho de maior proximidade entre os colegas.* (C 1)

Na mesma linha interpretativa das concepções do director sobre a interferência do processo de avaliação do desempenho nas práticas supervisivas de cariz formativo, transformador ou emancipatório, procedeu-se também à análise da influência desses constrangimentos segundo as percepções dos coordenadores, tendo-se encontrado pontos que consideramos coincidentes nessas representações. Atente-se, como ilustração, nas afirmações por si proferidas sobre o assunto:

- *A maior fragilidade da supervisão situa-se na perspectiva da avaliação sumativa que nitidamente altera as relações humanas e os seus relacionamentos* (C4).
- *O trabalho colaborativo entre pares pode ficar subvertido pela avaliação expressa em termos quantitativos* (C3).
- *A supervisão põe sempre a tónica no aspecto formativo, mas há uma grande distância entre a teoria e a prática e isso faz toda a diferença* (C1).
- *A supervisão que nós temos tem um carácter sumativo e esta questão interfere muito* (C2).

Em face destas considerações, é notória a preocupação que todos os coordenadores demonstram sobre a forma como os processos supervisivos podem contribuir para sustentar o processo de avaliação do desempenho, que, tendo sido pensada como um elemento regulador do sistema, pode ser assim reduzida a um mero procedimento burocrático e administrativo de controlo. As cambiantes que introduz nas concepções de supervisão formativa são visíveis, desde já, nos receios demonstrados por

estes agentes educativos, os coordenadores, que têm uma intervenção muito directa nesses processos avaliativos.

Relativamente às concepções dos *professores*, inquiridos através de questão aberta em questionário, o conceito de supervisão adquiriu diferentes contornos e assumiu uma natureza mais difusa ao ser-lhe atribuído palavras-chave que se dispersam pela *interactividade, formação, cooperação, colaboração, profissionalismo, rigor, confiança profissional, partilha, responsabilidade, participação, experiência, democraticidade, construção, reflexão, exigência, utilidade e respeito*. Os vocábulos mais referenciados por oito dos professores questionados foram os que se relacionam com as práticas de cooperação e colaboração que a supervisão pode potenciar, seguido do grau de confiança profissional que nessas relações supervisivas se pode estabelecer, com quatro respostas, e da responsabilização mútua sobre a qualidade dos processos educativos e a democraticidade da educação, ambos com três respondentes.

No entanto, muitas outras palavras que os professores consideram estarem associadas ao seu desenvolvimento profissional mostram a vivência de um paradigma de supervisão que se afasta actualmente do defendido na área da educação em Portugal, mas que expressa a ambiguidade dos processos supervisivos. É o caso de expressões como *exames e autoridade*, com três respostas, de *sucesso, alunos, saber e resultados*, com uma ou duas. Assinale-se que a referência, por exemplo, ao vocábulo *autoridade* pode ainda traduzir o peso de uma concepção de supervisão com fins de controlo, de chefia e dirigismo, numa lógica hierárquica de poder e saber, enquanto os restantes termos se podem reportar à concepção de supervisão pedagógica, na sua visão mais ligada ao processo de ensino-aprendizagem.

De todas as concepções iniciais interpretadas, sobretudo as relativas aos coordenadores de departamento e director, a maioria não aduziu aspectos que se relacionam, na globalidade, com a vertente mais abrangente da supervisão, que prevê, além da formação profissional inicial, a formação contínua do colectivo de professores, de supervisores institucionais, ou seja, o desenvolvimento profissional dos diversos agentes, e a melhoria da escola como organização promotora da qualidade educativa. O campo de actuação da supervisão continua ainda a ser associado às questões de ensino no seu

sentido restrito, isto é, à supervisão pedagógica, não assumindo ainda contornos de uma visão mais prospectiva, no sentido da tão desejada supervisão de toda a escola.

Depois de apresentadas as representações, acepções, receios e expectativas dos diversos inquiridos, pode concluir-se que na escola se encontra presente um conceito de supervisão que se apoia, no essencial, no paradigma teórico explanado, porquanto integra a valorização da partilha de práticas, do trabalho colaborativo, do diálogo e da promoção da hetero-supervisão como estratégias formativas e de desenvolvimento profissional. Muito embora o pensamento reflexivo e crítico sobre as experiências educativas e o questionamento das práticas não tenha merecido um enfoque de destaque nas primeiras impressões recolhidas, mais tarde, no final do processo reflexivo-formativo, crê-se que a importância da flexibilidade profissional dos professores passou a ser entendida como algo estruturante aos procedimentos supervisivos, o que pode ser exemplificado pelas novas ideias associadas a esses processos, sobretudo quando os coordenadores foram questionados sobre as potencialidades da supervisão, onde as expressões *reflexão partilhada*, *participada* e *crítica* ganharam outros contornos. A consciência interiorizada da sua importância constituiu, em nosso entender, o primeiro passo, faltando agora a sua consolidação em práticas de pensamento reflexivo e crítico sistemático sobre as experiências vividas.

Nessa concepção inicial faltava também a visão da nova abrangência da supervisão, que estende esta actividade ao colectivo, à organização escolar. No entanto, após os encontros formativos, três dos coordenadores incorporaram na sua definição de supervisão essa perspectiva, *reconceptualizando* também, eles próprios, o conceito, assumindo que os processos de supervisão não se concretizam apenas numa relação dual, entre os professores e o seu processo de ensino-aprendizagem, mas numa tríade, que envolve o desenvolvimento profissional dos professores, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento organizacional, como atrás ficou expresso nas concepções apresentadas e sustentadas por excertos discursivos.

Opta-se, agora, por apresentar uma sistematização das palavras-chave associadas ao conceito de supervisão pelos vários participantes deste estudo, que se materializa através do quadro 8, da página seguinte.

Quanto ao seu conteúdo, explicita-se que a alguns dos intervenientes foi solicitada a associação de três vocábulos em momentos diferentes, como seja no início e final do processo investigativo, enquanto a outros apenas se pediu para o fazerem no primeiro encontro, como é o caso dos professores e director.

Quadro 8. Termos associados às concepções de supervisão da escola

PALAVRAS-CHAVE RELACIONADAS COM O CONCEITO DE SUPERVISÃO			
Primeiro encontro reflexivo-formativo		Último encontro reflexivo-formativo	
Coordenador 1			
Trabalho conjunto		Liderança	
Autonomia		Gestão	
Reflexão		Partilha de experiências e saberes	
Coordenador 2			
Coordenação		Liderança	
Auscultação		Regulação	
Motivação		Gestão	
Coordenador 3			
Responsabilidade		Reflexibilidade	
Empatia		Desenvolvimento organizacional	
Disponibilidade		Empatia	
Coordenador 4			
Trabalho colaborativo		Regulação	
Planificação		Desenvolvimento organizacional	
Avaliação		Avaliação	
Director			
Colaboração / acompanhamento / partilha reflexiva			
Professores			
Interactividade	Colaboração	Confiança profissional	Participação
Formação	Profissionalismo	Partilha	Experiência
Cooperação	Rigor	Responsabilidade	Democraticidade
Reflexão	Construção	Utilidade	Respeito
Exigência	Exames	Autoridade	Saber
Resultados	Sucesso	Alunos	

Acrescente-se que, as ideias defendidas pelo director no último encontro reflexivo-formativo, apesar de não lhe ter sido solicitado a associação de três palavras-chave ao conceito de supervisão, enquadraram-se na concepção mais abrangente de supervisão, valorizando o desenvolvimento organizacional como um contexto favorável

para o desenvolvimento profissional e humano²⁴. Por seu turno, a concepção dos coordenadores orienta-se igualmente no sentido da incorporação desta perspectiva supervisiva.

Globalmente, este quadro traduz a grande dispersão de ideias sobre o conceito, que ao longo deste eixo se fez referência mas também a mudança conceptual que se está a operar no seio dos professores e dos seus coordenadores.

O conceito e a acção da coordenação: funções, competências e perfil do coordenador de departamento

Se os normativos conferem a estas estruturas de gestão intermédia um enorme leque de funções que se repartem pela coordenação, articulação, gestão, supervisão e avaliação, então será pertinente compreendermos as representações que a escola, através da voz do seu director, coordenadores e professores, possui sobre a centralidade e importância conferidas ao departamento curricular. Como é esta estrutura pensada e sentida? E que peso detém na organização pedagógica escolar? Para que funções está destinada? O Regulamento Interno da escola acrescenta a este órgão mais funções de carácter supervensivo, nomeadamente a coordenação das actividades pedagógicas dos professores e a colaboração com os directores de turma na consecução dos planos de trabalho da turma, além do desenvolvimento e apoio de *projectos educativos de âmbito local e regional numa perspectiva de investigação-acção, de acordo com os recursos da escola ou através da colaboração com outras escolas e entidades* (RI, 2010: 12).

No entanto, não obstante o alargado e complexo conteúdo funcional desta estrutura de gestão intermédia, quando questionado sobre o seu funcionamento ao nível da escola, o director lamenta que este modelo organizacional ainda não *corresponda àquilo que gostaria que fosse na realidade*, justificando que essa experiência de organização pedagógica ainda é recente na instituição, e também na história do sistema educativo português, o que não *permite fazer uma avaliação criteriosa da sua*

²⁴ Inclusive, partilhou da futura participação da escola num projecto de investigação em parceria com uma universidade, cujos objectivos vão no sentido desta visão da supervisão.

funcionalidade. A sua consciencialização sobre a realidade possível e não a desejada pode ainda ser comprovada por testemunhos como este:

O departamento curricular, de facto, ainda não é uma realidade efectiva, é mais formal do que real (...) ainda não conseguimos encontrar verdadeiramente um modo de funcionamento organizativo adequado ao nível dos departamentos.

Esta percepção do director é justificada pelos constrangimentos que identifica no modelo organizacional e normativo por departamentos, os quais permitiram também encontrar um modelo de funcionamento diferente, contornando, assim, o peso institucional que a lei confere a este órgão. Refiram-se alguns aspectos que sustentaram as suas opções ao nível da lógica de funcionamento pedagógico da escola. A sua perspectiva sobre a funcionalidade dos departamentos curriculares pode ser ilustrada com a transcrição de algumas unidades discursivas:

As escolas secundárias, que são as que eu conheço melhor, não têm a prática de organização por departamentos, mas têm uma prática antiga de funcionamento por grupos disciplinares. Nesta escola, o funcionamento também continua a ser feito fundamentalmente ao nível do grupo disciplinar, porque a maior parte das exigências que a escola tem processa-se ao nível da disciplina e não do departamento. (...). O grupo disciplinar para certas questões é muito mais operativo. O departamento é mais formal.

O director evidencia uma acentuada crença no trabalho dos grupos disciplinares, onde é possível discutir e implementar práticas de trabalho colaborativo, contribuindo para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; senão veja-se o que a seguir nos diz sobre este ponto. Por outro lado, há também o entendimento de que os departamentos são apenas úteis para questões de natureza mais formal e de tomada de decisões de carácter geral.

Este ano implementei com muita força o trabalho colaborativo ao nível da disciplina (...). Esse trabalho colaborativo de organização e planificação das actividades lectivas só pode ser feito ao nível do grupo disciplinar e depois é que pode ser transportado para os conselhos de turma, porque aí é que estão os problemas concretos, os professores provenientes de vários grupos e departamentos e a conjugação disso tudo é que dá uma proposta de solução.

O departamento curricular não conseguiu, ainda, como é visível nestes depoimentos, esbater e integrar no seu seio a figura e o peso dos tradicionais *delegados de grupo* e dos grupos disciplinares, que continuam a deter uma importância fundamental ao nível da tomada de decisões de natureza pedagógica. São também invocadas pelo director razões que se reportam a questões de composição departamental, por comportarem um elevado número de elementos, o que dificulta a criação de dinâmicas de colaboração efectiva. Aduz, ainda, a existência no interior da escola de hábitos de trabalho individual em certos grupos disciplinares e de perfis profissionais conservadores, o que constringe o funcionamento departamental ao nível das práticas colaborativas. Este excerto sustenta as inferências expressas.

O departamento não pode funcionar em trabalho colaborativo, são demasiado grandes, as sensibilidades são muito diferentes, os hábitos são bastante individuais em termos de grupo. Há grupos disciplinares conservadores que não conseguem funcionar em departamento. Não penso que o trabalho colaborativo possa ser feito em departamentos porque é impossível gerir quarenta pessoas; ao nível do grupo, sim.

Por último, o director faz também referência ao facto de a distribuição dos grupos disciplinares no seio do departamento não ser lógica, equitativa e funcional, criando problemas de coordenação e gestão de recursos, conforme se evidencia neste depoimento:

Na realidade o que a legislação prevê não é equitativo, não é razoável, não é racional. Há departamentos muito grandes, demasiado heterogéneos, e outros que só têm metade dos elementos.

Por sua vez, a ideia de *especialização disciplinar* no quadro da organização departamental apresentada por alguns autores como um factor condicionador do seu funcionamento, pode ser confirmada através destas palavras, que a reconhecem, e, de certo modo, até a aceitam, desenvolvendo ambientes de trabalho onde essas fragmentações se reproduzem com alguma naturalidade, desde que assegurada a qualidade educativa.

• *Por exemplo, há grupos que não conseguem trabalhar com os outros (...) na realidade há o grupo de (...) ²⁵, que (...) são só professores dos cursos profissionais, são professores que têm um perfil diferente dos outros grupos, são completamente fechados, são mais técnicos... mas desde que sejam competentes... não há problema (director).*

• *De facto, no meu departamento temos o grupo de (...) e não há afinidade nenhuma, quer dizer, afinidade há sempre alguma, porque nós precisamos sempre dos conhecimentos dele para outras disciplinas, mas o que acontece é que, ainda por cima, as disciplinas são dos cursos profissionais, portanto há um afastamento de certa forma, daí muitas vezes o director colocar a questão de reorganização dos departamentos (C1).*

Aqui colocam-se outras questões que se prendem já com a existência de *duas escolas* na mesma escola: a da via de prosseguimento de estudos e a da modalidade profissionalizante, o que configura a existência de contextos de maior divisão e especificidade dos grupos disciplinares, portanto de maior fragmentação, constituindo situações que obstem à implementação de culturas colaborativas no seio de órgãos colegiais, como é o caso dos departamentos curriculares. Contudo, por não ser este um ponto fulcral deste estudo empírico, não o vamos explicar com maior profundidade.

A mesma percepção sobre as práticas de gestão e funcionamento dos departamentos pode ser encontrada nos depoimentos dos coordenadores quando questionados sobre a sua orgânica funcional. As palavras por si proferidas suportam, de algum modo, o discurso do director, elegendo para a agenda das reuniões de assembleia de departamento questões de carácter geral e informativo, de planificação da abertura do ano lectivo ou de balanço do trabalho desenvolvido, no final do ano, de apresentação de linhas orientadoras de actuação, de objectivos e metas do projecto educativo (quando em início de execução), de informação legislativa, de apresentação de actividades ou projectos a realizar. Estas reuniões de plenário realizam-se, por norma, em dois ou três momentos do ano lectivo.

• *Normalmente eu só reúno duas vezes em plenário, é um universo de mais de quarenta pessoas e é evidente que não dá para fazer um trabalho muito específico, porque são reuniões de carácter muito geral. (C1)*

• *Eu reúno duas ou três vezes, mas concentram-se sobretudo no início de ano, não tenho bem presente. Mas como nós temos esta prática de pequenos grupos, uma dinâmica mais específica não se sente a necessidade de fazer reuniões gerais, em que todos estejam presentes. A prática, no fundo, é tornar mais dinâmica essa organização*

²⁵ A designação do grupo disciplinar nestes depoimentos está omissa para se respeitar o anonimato.

em grupos disciplinares. Quando há questões de carácter geral, aí sim, mas isso é mais no início do ano. (C2)

- *Comigo é a mesma coisa, só realizo duas ou três reuniões, mas estas reuniões são de carácter geral, são reuniões de início ou de fim do ano, porque com esta gestão partilhada, com a autonomia que as pessoas têm, nós evitamos estas reuniões por não serem tão necessárias. (C3)*

- *Eu só faço no início do ano, mas entretanto posso reunir, não tenho assim uma regra definida. Posso reunir com os representantes de grupo, o meu departamento até é pequeno e por isso também posso reunir com todos. (C4)*

A agenda dos assuntos de carácter geral tratados nessas reuniões e assinalados pelos coordenadores foi elaborada tendo por base a junção de todos os aspectos por eles referidos, sem especificar a autoria nem se proceder a nenhuma transcrição individualizada por se considerar não ser necessário para o efeito. Dos seus discursos emerge uma concepção que vê a funcionalidade orgânica do departamento, tal como é definida normativamente, de difícil concretização, tendo a escola adoptado um plano de acção diferente, assente nos grupos disciplinares, com reuniões de trabalho colaborativo, semanais e mensais, cuja ordem de trabalhos se refere a todos os assuntos de natureza pedagógica, como mais adiante, no próximo eixo, se confirmará através da apresentação e interpretação das práticas da escola.

A funcionalidade pedagógica que atribuem aos departamentos é também manifestada pelos professores quando inquiridos sobre a importância e papel do departamento e do seu coordenador para a partilha de práticas e experiências, tendo-se obtido dez respostas, de um total de dezanove respondentes, que se situam entre o *nunca*, *raramente* e *algumas vezes*, enquanto seis respondem *muitas vezes* e três assinalam *sempre*. Os dez professores que registam a não centralidade desse órgão nesse processo de partilha, quando apresentam justificação, fazem-no do seguinte modo:

- *Área curricular sem qualquer afinidade com a minha;*
- *O tempo para as questões formais e burocráticas é muito e sobra pouco para a troca de experiências.*

Por seu turno, aqueles que respondem *muitas vezes* (seis) aduzem as seguintes justificações:

- *Porque coordena e partilha práticas e experiências recolhidas em acções de formação em representação da disciplina;*
- *Devido à dinâmica que tem de existir e que o coordenador tem de implementar;*
- *Porque nem sempre os colegas se disponibilizam para racionalizar o tempo das reuniões;*
- *Porque é importante a articulação que este promove entre os diferentes grupos.*

Destes testemunhos se depreende que, mesmo aqueles que expressam uma opinião favorável sobre o papel do departamento e do seu responsável, quando a justificam não o fazem de um modo coerente e sustentado, já que assinalam a acção do coordenador apenas enquanto representante de grupo disciplinar²⁶; valorizam a dinâmica departamental desejada e não a existente e referenciam a não racionalização do tempo dessas reuniões. Estes dados continuam a validar a importância que a escola atribui ao modelo de organização departamental.

Por último, dos três professores que respondem *sempre* ser nuclear a actuação deste órgão, a justificação apresentada traduz um depoimento muito generalista, cujo teor é: *permite conhecer outras boas práticas pedagógicas*, o que, em nosso entender, não sustenta claramente a opção por essa resposta de escala máxima.

Pela consistência de percepções e representações sobre o departamento curricular por parte da escola, aqui expressas pelos testemunhos do director, coordenadores e de professores, e se atendermos ao objectivo central do seu projecto educativo, que prevê *o desenvolvimento humano de todos os membros da comunidade educativa para uma escola de excelência*, através de uma constante valorização da colaboração, com a optimização do trabalho colaborativo para uma gestão eficaz dos processos de ensino-aprendizagem, e promoção de relações interpessoais positivas (PE, 2010-2013: 3), poder-se-á, sustentar nestes argumentos a implementação, por parte da escola, de um outro modelo de organização pedagógica, capaz de potenciar relações de trabalho de maior proximidade grupal, numa lógica colaboracionista e de partilha, minimizando os constrangimentos atrás enunciados. Referenciam-se aqui as palavras do director, produzidas no último encontro, mas que reiteram a percepção inicial que nos

²⁶ Registe-se que os coordenadores de departamento são, por inerência e por decisão do director, também representantes dos grupos disciplinares de recrutamento.

transmitiu, para enquadrar esta tomada de decisão por um modelo que assenta nos grupos disciplinares, com reuniões de trabalho colaborativo semanais, e não na organização departamental:

Eu continuo a achar que não é possível trabalhar colaborativamente com grupos tão grandes. Acho muito difícil. Poderá haver assuntos que se tratem numa perspectiva de seminário (...) mas não colaborativamente.

Não só na óptica do director, como de outros agentes educativos, parece estar subjacente a ideia de que a dinamização do trabalho colaborativo e o estreitamento das relações interpessoais é mais operacional através de um paradigma de organização pedagógica diferente do preconizado pela via oficial e normativa, ou seja, não assente nos departamentos, mas em grupos disciplinares, destinando-se àqueles a função de representação em conselho pedagógico. Outras palavras reforçam o pensamento do director:

- *É difícil trabalhar uma série de questões ao nível do departamento (C1).*
- *O representante de grupo é aquele que tem mais proximidade com os professores porque a reunião de departamento é mais espaçada no tempo e o trabalho colaborativo que se faz é mais no grupo disciplinar porque no departamento não é muito viável. (C2)*

Essa assunção conduziu assim à organização da escola em torno de um modelo que assenta no denominado *tempo comum de trabalho colaborativo*, dinamizado pelo representante de grupo disciplinar, com a duração de noventa minutos por semana, estando todos os grupos disciplinares reunidos em simultâneo. Os coordenadores de departamento usufruem também de um tempo comum igual, mas num momento não coincidente, para a concertação dos planos de trabalho da escola entre si, o director e os representantes de grupo. Este depoimento dá disso conta:

Há as reuniões de carácter mensal com os representantes de grupo. Uma vez por mês reúno com eles para dar as informações do conselho pedagógico e receber o feedback deles. (C1)

Deste modo, são enfatizados os pequenos grupos de trabalho, conferindo-se-lhes grandes poderes decisórios a nível pedagógico, o que, por contraponto, faz transferir para

estes grupos algumas das funções do departamento consignadas nos normativos relativas aos processos supervisivos. Todos os inquiridos valorizaram muito positivamente este tempo comum ao nível do grupo disciplinar, como mais à frente se dará conta, e como é já atestado pelo teor dos depoimentos do director.

- *À quinta-feira, naquele tempo comum de noventa minutos, todos os professores da escola estão reunidos, ou em grupo, ou por grupos de departamento, ou trabalho interdisciplinar, ou por grupos dos professores dos cursos profissionais, isso é absolutamente fundamental, é importante esse encontro com sistematização e tem sempre uma proposta de agenda de trabalho. (...) Só assim é possível realizar o verdadeiro trabalho colaborativo.*
- *Não podemos atribuir ao departamento as funções que estão consignadas na lei, porque não se conseguia atingir os objectivos [do projecto educativo]. Isso seria muito mais esforçado para os professores, muito mais esgotante, seriam reuniões com muita gente, muitas opiniões, cansativas, sem se chegar a conclusões interessantes para a prossecução dos objectivos.*

Neste contexto, é, no entanto, válido perguntar-se porquê a manutenção dos departamentos e seus coordenadores no seio de uma escola com esta dinâmica organizacional? Que sentido fará tal opção? Que funcionalidade apresentam?

Vamos tentar responder a estas interrogações através da interpretação das diversas impressões recolhidas. Começando pelo director, este actor educativo assinala para aquele órgão e seu directo responsável as seguintes potencialidades, a saber:

- a facilidade proporcionada ao nível da comunicação entre a gestão de topo e os professores, sobretudo como veículo transmissor da missão, visão estratégica e valores de escola definidos no projecto educativo, considerando que *[com os departamentos] estamos a conseguir construir um edifício pedagógico em que a comunicação está a ser mais ágil e mais eficaz;*
- a envolvimento e implicação de todos na concretização dos objectivos do projecto de escola, pois é importante *que o trabalho individual das pessoas possa contribuir para o trabalho colectivo da escola, para uma estratégia comum, isso é dado por mim, enquanto director e presidente do conselho pedagógico, e pelos coordenadores para estabelecer horizontes, estamos a induzir esse trabalho que é da competência dos departamentos;*

- a possibilidade de tornar o processo de tomada de decisões e de resolução dos problemas mais eficaz, na medida em que *há uma cadeia hierárquica, sem perda de informação e mais eficaz para a implementação de medidas e de resoluções*;

- o reduzido número de elementos com assento no conselho pedagógico, já que *ainda há pouco tempo o pedagógico era dominado pelos grupos e havia problemas, era muita gente, cada um com os seus pensamentos e ideias, eram muitos professores, o que era mau em termos de funcionamento. Agora só estão os coordenadores*;

- o cumprimento mais assegurado das orientações por si emanadas, pois *“o coordenador é importante para passar a mensagem do director aos colegas do grupo disciplinar, através de uma cadeia de conhecimento”*;

- a facilidade de circulação da informação e deliberações do conselho pedagógico para os restantes agentes educativos, dado que *o facto de só haver quatro coordenadores facilita o encaminhamento, o tratamento, e a resolução dos assuntos mais importantes*;

- a melhor coordenação de determinados projectos, já que *tal implica a colaboração de vários professores, de várias áreas diferentes, incluindo diferentes departamentos*;

- a facilidade das relações de trabalho directo com uma equipa reduzida, ou seja, quatro coordenadores, pois *reunimos muitas vezes, trabalhamos em equipa, e as medidas educativas da escola passam por mim e por eles; depois os coordenadores trabalham com os seus professores. Fazemos documentos em conjunto, que depois são trabalhados por todos*.

Pelas justificações apresentadas, depreende-se que o departamento e os seus coordenadores são assumidos pelo director como pontes essenciais para a passagem de informação na horizontal e vertical, facilitando os processos comunicacionais, a tomada de decisões e a melhor concretização do projecto de escola.

Por sua vez, as representações dos coordenadores de departamento partilham de muitos dos pontos sustentados por aquele actor educativo quanto à importância e valorização atribuída a este órgão pedagógico:

- como elo de ligação entre os grupos disciplinares e a gestão de topo, fazendo jus à designação de *estrutura intermédia*, pois *nós promovemos uma certa harmonia entre os diferentes elementos da escola* (C4);

- pelo encorajamento dos elementos do departamento na resposta a problemas e desafios e no cumprimento das metas da escola, a par da concretização dos seus objectivos pessoais e profissionais, dado que *há toda uma mobilização dos docentes, e esta mobilização acontece a todos os níveis, procura-se a implicação de todos os docentes na vida da escola* (C3);

- pela dinâmica hierárquica que estabelecem com os representantes de grupo aquando da transmissão das informações e deliberações do conselho pedagógico, porquanto existem *as reuniões com os representantes para troca de experiências e passagem de informações, que eles depois levam aos seus colegas de grupo e trabalham mais de perto com eles* (C1);

- pela mobilização dos docentes em torno do *projecto educativo*, “pois procuramos a convergência de todos para aquilo que são os objectivos da escola” (C2);

- pela capacidade de potencialização da diversidade de perfis e de formações específicas como um factor de desenvolvimento pessoal, profissional e da própria escola, pois *funcionamos como vasos comunicantes entre os diferentes grupos; e esta aparente diversidade só vem enriquecer (...)* e permite também *conhecermos como é que os outros colegas trabalham noutras disciplinas, sendo de áreas afins* (C3).

Deste conjunto de percepções pode-se inferir que os departamentos são vistos pelos seus coordenadores como órgãos que centram a sua acção no processo comunicacional, assumindo-se como interlocutores junto dos colegas, que mobilizam em torno da concretização do projecto educativo e que exercem a coordenação e a supervisão no seio dos grupos. No entanto, a dinâmica organizacional, estruturada em grupos disciplinares, será no eixo seguinte melhor explicitada.

Na perspectiva dos professores, o departamento é visto como o órgão por excelência para a análise e interpretação de legislação e daí o carácter formal e burocrático que lhe atribuem e, com menor importância, como espaço que contribui

também para a realização da articulação curricular e construção do projecto curricular de escola.

Nesta sequência, é agora importante falar-se do perfil adequado para o gestor pedagógico deste órgão. Que características deve apresentar? Que critérios estiveram na base da sua escolha? Começando pelos requisitos formais, a posse de formação especializada não constituiu critério de selecção, pois os coordenadores não possuem especialização em qualquer área formativa referenciada normativamente, tendo sido respeitado o posicionamento na carreira, isto é, o 4º escalão ou superior, conforme é determinado por lei. A posse de maior experiência profissional foi, portanto, um critério para essa escolha. O director neste processo selectivo valorizou essencialmente aspectos de ordem pessoal e de personalidade, dando ênfase à sensibilidade e inteligência emocional, no sentido da importância que Goleman atribui a este factor, considerando também a confiança que neles deposita e o *peso simbólico* que detêm junto dos pares, além das suas capacidades supervisivas. O seu pensamento discursivo dá disso conta:

Quando os assuntos chegam ao Pedagógico já há quase um consenso, por isso é que tem de ser o Director a escolher os coordenadores, senão como é possível trabalhar numa escola se não houver uma sintonia, não quero pessoas a dizer “amem”, mas que partilhem das minhas ideias e pessoas que tenham uma perspectiva de escola como a minha, senão não tem interesse. (...) O coordenador, enquanto supervisor, tem de ser uma pessoa respeitada pelos seus colegas, pelo seu currículo (...) daí a tal sensibilidade e inteligência emocional do coordenador para construir conhecimento e resolver situações com os colegas do departamento, a quem nós reconhecemos capacidades de supervisão e acompanhamento. (...) eu acredito muito nessa inteligência, sobretudo na sensibilidade, para conseguir, sem rupturas, um melhor ambiente e espírito de equipa.

Muito embora, o director verbalize e reconheça a importância deste perfil de supervisão do coordenador de departamento, na prática efectiva, esta competência não parece ser exercida no âmbito dessa estrutura, pois cabe, essencialmente, ao representante de grupo disciplinar a realização da supervisão nas mais diversas áreas e práticas pedagógicas da escola, como mais à frente se irá perceber.

No final do último encontro com o director, este confirmou as suas ideias sobre o perfil dos coordenadores, valorizando novamente a vertente da sensibilidade ao dizer *eu valorizo muito a sensibilidade, a emoção e a inteligência dos coordenadores para construir o conhecimento e a escola*. Quanto aos próprios coordenadores, quando

reflectiram colectivamente nesse momento sobre o seu efectivo papel no seio da organização pedagógica da escola, apresentaram pontos de vista diferentes sobre o seu perfil. Assim, no primeiro encontro os coordenadores, colectivamente, referiram que o director apostou na sua escolha por corresponderem ao perfil de líderes supervisivos

[ao] serem pessoas que têm uma grande influência junto dos colegas a todos os níveis, no sentido de ser um cargo que é aceite pelos grupos e que pode assegurar essa convergência do que são os objectivos da escola. (C 2)

Porém, no termo do processo de recolha empírica, último encontro reflexivo-formativo, ocorreu divergência entre os coordenadores, em face da apresentação dos dados resultantes dos questionários aplicados aos professores, tendo sido verbalizados diferentes posicionamentos. Quando apresentados os conceitos de gestão e liderança situaram o seu papel de coordenadores ora no campo da gestão, assumindo-se como gestores, ora no âmbito da gestão e liderança, percepcionando-se como líderes e gestores, em simultâneo. Nesse processo reflexivo, contudo, não assumiram a função de supervisores como coordenadores de departamento, por reconhecerem que ela recai nos grupos disciplinares, assumindo antes essa responsabilidade supervisiva como representantes de grupo. Vejamos o que dizem sobre este ponto.

- *Nós temos, de facto, mais um papel de liderança, na medida em que há a partilha e distribuição de tarefas e não somente de gestão, não querendo assumir, a nível do departamento, o papel efectivo dos professores, que no seio dos grupos fazem a sua supervisão. Nós queremos promover a actividade dos nossos colegas, queremos que eles tenham um papel mais activo na reflexão. É dar voz a esses grupos disciplinares. (C2)*

- *E também somos gestores. (C3)*

- *Eu acho que somos mais gestores. O departamento é mais gestor e a supervisão fica mais atribuída ao grupo disciplinar. A nossa função é a de gestores, porque a supervisão está diluída nos grupos disciplinares e é aí reforçada. (C4)*

- *Eu acho que somos as duas coisas, na medida em que somos líderes e gestores, porque somos representantes de grupo e coordenadores de departamento. O coordenador tem mais a função de liderança e na nossa função de representantes é que somos mais gestores. Nós, enquanto coordenadores, debatemos todos os assuntos entre nós e depois a gestão de tudo isso é que é feita enquanto representante de grupo. (C1)*

Nestes relatos transparece a dificuldade sentida pelos coordenadores quando se referem ao trabalho de coordenação e supervisão que realizam, pelo facto de assumirem,

em simultâneo, a função de coordenador de departamento e o papel de representante de grupo, no âmbito do trabalho colaborativo semanal. O papel e as funções de coordenador e representante de grupo acabam por se cruzar, não conseguindo, na prática quotidiana, destringir as duas situações. Quanto aos professores, estes atribuem as funções de gestão e a coordenação de todos os assuntos de âmbito pedagógico, desde a gestão e articulação curricular, até à regulação e reflexão de práticas, definição de medidas para melhoria das aprendizagens e de diferenciação pedagógica, com uma certa expressividade, aos grupos disciplinares e aos conselhos de turma. Até mesmo as práticas de supervisão pedagógica se realizam no seio dessas estruturas.

Analisando, agora, o papel deste gestor pedagógico intermédio compreende-se que os coordenadores desejem assumir as suas funções de liderança se considerarmos o pensamento de Lima (2008a), ao defender que uma liderança forte e eficiente, numa escola secundária, como é o caso do contexto estudado, poderá até trazer benefícios para a liderança de topo. Sendo a liderança considerada pelos teóricos como fundamental para o desenvolvimento do espírito de uma missão comum e de finalidades partilhadas na escola, é expectável que os coordenadores enfatizem as suas representações no campo da liderança. Contudo, em conversa informal, um dos coordenadores assumiu que não se sente líder e que a sua maior função na escola é a docência, não se considerando muito preparado para esse exercício por nunca ter recebido formação para o desempenho do cargo.

As práticas supervisivas na escola

Neste ponto, é importante começar por distinguir o que constitui as *práticas pensadas* dos coordenadores de departamento, ou seja, o que consideram que realizam, recolhidas no primeiro encontro, e o que efectivamente é realizado, isto é, aquilo que designamos por *práticas agidas*, registadas no último encontro reflexivo-formativo, correspondendo aos resultados extraídos dos questionários aplicados aos professores e que traduzem as percepções destes sobre o trabalho realizado no âmbito dos processos da coordenação e da supervisão escolares.

Nesse primeiro momento de reflexão conjunta foi solicitado aos coordenadores que explicitassem as suas formas de intervenção ao nível do departamento curricular, identificando os aspectos que caracterizam a sua acção coordenativa e supervisiva. Ao tópico orientador da entrevista sobre o que implica a realização de processos de coordenação, os coordenadores, de um modo que consideramos coincidente, elencaram os seguintes aspectos:

- auscultação e levantamento de necessidades formativas e sua resposta;
- recolha de informações dos grupos disciplinares;
- uniformização de critérios de avaliação e verificação do seu cumprimento;
- gestão do trabalho colaborativo;
- gestão conjunta dos projectos dos grupos disciplinares;
- condução das reuniões com os representantes de grupo e com os colegas;
- transmissão das informações e deliberações do conselho pedagógico.

Quanto ao item *transmissão das informações e deliberações do conselho pedagógico*, como um aspecto associado ao exercício da coordenação por parte dos coordenadores, transcrevem-se alguns dos seus depoimentos, o que confirma o pendor informativo que aos departamentos está atribuído ao serem órgãos privilegiados de circulação de informação, de carácter formal:

- *O tempo comum com os representantes de grupo é muito importante para transmitir as informações do pedagógico. (C4)*
- *Para transmitir as informações do pedagógico mais específicas de cada grupo, o que faço é saltitar de grupo em grupo quando estamos no tempo do trabalho colaborativo, senão reúno com os representantes de grupo uma vez por mês. (C1)*
- *Quanto às informações a transmitir, porque chegam imensas informações à escola, pois somos solicitados para a participação em inúmeras actividades, por vezes uso o e-mail porque é muito complicado passar todas as informações atempadamente. (C3)*

No entanto, neste ponto, é referido, pelo menos por um dos coordenadores, a relação entre a supervisão e a transmissão de informações ao dizer que

- *[Ora] damos as indicações que vêm do pedagógico, ora recebemos aquilo que é o modo de observar e de pensar dos nossos colegas, portanto, dá-se também essa interactividade. (C2)*

Interrogados sobre um outro tópico do guião de entrevista que se referia à forma como coordenam a aferição de critérios de avaliação e como a supervisionam, referem que esse trabalho é realizado ao nível do grupo disciplinar e, numa segunda fase, no grupo dos representantes de disciplina. Nesse processo valorizaram sempre as especificidades das disciplinas, sendo questões por norma tratadas em pequeno grupo. Quanto à supervisão da aferição de critérios referem que o fazem, mas invocam procedimentos como os testes de avaliação, o processo de auto-avaliação dos alunos ou a sua divulgação pública. Mencionam ainda que a supervisão se sustenta na confiança que têm no trabalho dos colegas e que se amplia para os conselhos de turma. Somente um coordenador assume que não desenvolve processos de supervisão no âmbito da aferição dos critérios e expressa a sua justificação do seguinte modo:

Nós não verificamos, não há controlo, porque confiamos. Isso acontece muito naturalmente porque há uma prática de diálogo, de debate de problemas que vão ocorrendo, das dificuldades que as pessoas possam ter, na base da partilha e da análise do trabalho que vai sendo realizado. (...) o que vou observando quando circulo pelos grupos é muito assim, há um trabalho muito interactivo e daí o coordenador se aperceber facilmente se as coisas estão a funcionar bem ou não. (C3)

Este coordenador interpreta a supervisão neste âmbito como controlo, negando a sua necessidade, mas assume um conjunto de procedimentos que são claramente supervisivos.

Outro aspecto muito valorizado pelos coordenadores na sua acção coordenativa prende-se com a gestão das reuniões de trabalho colaborativo, quer no seio do grupo, quer com os representantes disciplinares, sendo até essa intervenção aquela que melhor caracteriza e valida todo o trabalho de coordenação, conforme nos é dado a conhecer pelo teor destas palavras:

O trabalho de coordenação realiza-se, essencialmente, através dos tempos comuns com os representantes de grupo disciplinar. (...) Eu transmito tópicos para o trabalho colaborativo e coordeno o trabalho saltitando de grupo em grupo, esclarecendo melhor um ou outro ponto. Criamos até um modelo de registo das presenças e do trabalho

colaborativo para registar o sumário daquilo que é feito, para fazer um resumo das actividades desenvolvidas naquele tempo, mas também temos mais desenvolvido no dossiê de departamento. (C1)

Sobre a percepção do trabalho de coordenação exercido ao nível do departamento, pelos coordenadores aduzem-se também algumas palavras do director:

Coordenar, coordena, porque ele assegura-se e sabe que tem evidências do trabalho que é feito pelos professores do departamento, porque os representantes dos grupos entregam sempre uma síntese do trabalho realizado no trabalho colaborativo.

Deste teor discursivo pode-se inferir que na coordenação se identificam práticas de âmbito burocrático que são salientadas pelos coordenadores e até pelo director quando se referem, por exemplo, às folhas de presença, à identificação dos assuntos a tratar e até à constituição de um dossiê com planificações e outros recursos. O director completa o seu pensamento referindo que

[os] coordenadores de departamento têm um dossiê, que eu nem sequer quero aqui, nem ver, eles é que têm de gerir isso, eles têm informação sobre o que é feito nos grupos disciplinares, não observam directamente, mas acompanham os trabalhos realizados nas áreas disciplinares, conhecem o que é feito, não o realizado, porque às vezes há planificações tão bonitas, mas na prática não funcionam. Acompanham nesse sentido, mas não acompanham a prática efectiva.

Poder-se-á perceber uma coordenação de tipo burocrático e administrativo, de controlo do cumprimento formal, com a verificação da entrega de relatórios, planificações e demais documentos, sendo a coordenação entendida como um processo de verificação da conformidade legal.

Por outro lado, os processos de coordenação que realizam assentam também na confiança que os coordenadores depositam na capacidade autonómica dos grupos disciplinares nas reuniões de trabalho colaborativo e no cumprimento das orientações por si fornecidas em função das deliberações tomadas em conselho pedagógico, pelo facto de existir a assunção dessa dinâmica organizacional de escola. Parece estar-se perante uma situação de auto-coordenação realizada pelos próprios grupos disciplinares, sendo mediada pelos representantes de disciplina, enfatizando-se o princípio da confiança profissional, que, de resto, é um factor importante para a potencialização de

práticas supervisivas, Para corroborar esta inferência sobre as práticas coordenativas, transcrevem-se alguns excertos dos seus discursos.

- *Há a autonomia dos grupos, que, obviamente, eu não preciso de andar a vigiar quem trabalha ou quem não trabalha, porque essa coordenação é feita ao nível dos representantes de grupo, lá, e depois na reunião mensal que temos com eles (...) mas muitas vezes circulo, não no sentido de ir fiscalizar, porque não é necessário, mas no sentido de ir esclarecer, de dar alguma informação de última hora. (C1)*
- *Todos os grupos sabem o que têm de realizar, que é todos os aspectos ligados ao grupo disciplinar, actividades para o plano de actividades, projectos, a avaliação de desempenho, os critérios de avaliação e as planificações, que até por anos são preparadas em conjunto. (C3)*
- *Os procedimentos são comuns. Tratamos as coisas todos juntos, por anos, fazemos as planificações anuais ou a médio prazo, discutimos também estratégias e tiramos dúvidas que nos vão surgindo e resolvemos os problemas surgidos durante as aulas sobre determinados temas. É esse o modo de funcionamento do tempo comum. (C4)*
- *Há toda uma autonomia que se privilegia, porque estamos todos em sintonia. E há também a responsabilização que os professores têm em relação às suas actividades. (C2)*

Quanto à cooperação que se espera da acção do coordenador de departamento como promotor de práticas de colegialidade no seio da escola, afirmando a reflexão partilhada como estratégia formativa por excelência, não parece vir a alcançar-se com práticas de tão grande proximidade como as existentes em grupos disciplinares, por exemplo, de dois ou três elementos, podendo-se considerar que aí funcionam micro-práticas de colegialidade.

Voltando novamente ao *tempo comum* do trabalho colaborativo, por ser assumido por todos como um momento de produção muito positivo, assinala-se que a sua lógica de criação resulta de uma estratégia pensada pelo director para contornar os constrangimentos organizacionais do funcionamento dos departamentos, ao nível da sua composição, de gestão das práticas dos vários grupos disciplinares, conforme se pode perceber das palavras do director, além de outros depoimentos a que atrás já se fez referência:

A nossa aposta foi no trabalho do grupo disciplinar. O departamento tem outras perspectivas. São âmbitos diferentes de actuação. O âmbito do departamento ainda não é um espaço de trabalho de pares, de trabalho colaborativo, nem sei se será

alguma vez, dadas as dificuldades de trabalho de uma equipa tão basta de gestão, de dinâmicas de grupos tão diferentes.

O director defende assim um modelo em que valoriza a promoção de espaços de partilha em pequeno grupo para potencializar a criação de ambientes motivadores e facilitadores de processos de auto-aprendizagem na linha defendida por Garmston, Lipton & Kaiser. Na realidade, o trabalho colaborativo é considerado estruturante pelos coordenadores que o percebem como o espaço privilegiado para a coordenação conjunta da sua acção, pois

[há] uma forte interacção entre os coordenadores, há todo um trabalho prévio de base, quer preparatório para os pedagógicos, quer para estudo de documentos internos ou da lei. (C1)

Os próprios professores, quando interrogados sobre a sua importância, também o consideram assim, ao invocarem os seguintes fundamentos:

- *Estou consciente de que a partilha de experiências nessas reuniões contribui para o enriquecimento das minhas práticas;*
- *O trabalho entre pares é o que me dá confiança;*
- *Permite-me submeter a minha abordagem dos conteúdos.*

O denominado *tempo comum* parece ser um momento gerador de processos de partilha e troca de experiências, desenvolvendo sentimentos de segurança e confiança nas práticas de ensino. A título de exemplo, refira-se que, quando interrogados sobre esse grau de segurança e confiança alcançados pela troca de experiências, dos vinte inquiridos, dezassete respondeu na escala de *muitas vezes e sempre*, respectivamente oito e nove respondentes.

Num outro item, que abordava o grau de à vontade sentido nessas reuniões de trabalho colaborativo e de partilha para a melhoria das práticas, os professores assinalam que se sentem muito à vontade como se deduz das suas palavras:

- *Porque tenho sempre dúvidas no modo como abordo os conteúdos, sobre as práticas pedagógicas e sobre a relação com os alunos;*
- *Permite a partilha, o crescimento e a reflexão individual e colectiva.*

Sobre a avaliação que realizam acerca dessas partilhas no seio do grupo disciplinar, classificam igualmente esse trabalho como positivo e útil, sendo que quinze dos respondentes se situam na escala do *muitas vezes e sempre*, justificando que é

[com] o grupo disciplinar que a partilha vai a uma complexidade maior, onde as planificações, a definição de critérios de avaliação, os projectos, os materiais didácticos e instrumentos de avaliação, é sempre tudo feito em conjunto.

Falando agora da forma como os coordenadores exercem a supervisão das práticas, o seu foco de atenção centra-se outra vez nestas reuniões de trabalho colaborativo, porquanto é afirmado que

- *[essa] supervisão é feita nas reuniões de trabalho colaborativo e com o trabalho que é colocado nos dossiês, cada grupo disciplinar tem um dossiê e coloca lá tudo, e nas próprias reuniões, essa articulação é feita assim, nesses momentos de conversa com os colegas, nessa informação que vai sendo dada e nas reuniões mensais que se têm com os representantes de grupo, eu faço assim essa articulação e essa supervisão. (C1)*
- *No fundo, é o acompanhamento de todos os grupos de trabalho, claro que no caso, isso acontecerá com todas as colegas, há um grupo disciplinar para o qual, por excelência, eu estou mais disponível, e claro, trabalho mais com esses professores. (C2)*
- *E também de acordo com as directivas que nós vamos lançando e que são articuladas, há preparação das reuniões de trabalho colaborativo previamente com os coordenadores no nosso tempo comum, e portanto, a partir daí também fazemos essa articulação. (C4)*

Mais uma vez, os coordenadores entrecruzam as suas funções de representantes de grupo disciplinar com as do próprio coordenador, pois as referências invocadas reportam-se mais às funções que desempenham no seio dos grupos específicos de trabalho, isto é, enquanto representantes, e não como coordenadores. As práticas de supervisão explicitadas ocorrem no seio dos grupos disciplinares.

Inclusive, tendo os próprios coordenadores sido indagados sobre as situações e contextos em que consideram exercer supervisão, respondem ser nos momentos em que trabalham colaborativamente, tal como se fez referência atrás, ora com os representantes de grupo, nas reuniões mensais, ora com os colegas coordenadores ou com os pares dos grupos disciplinares, na dinâmica e gestão semanal do tempo comum, ou ainda quando participam em actividades da escola.

Neste momento, tendo-se já apresentado e analisado as formas de coordenação e de supervisão dos coordenadores ao nível do departamento, as quais estão mais ligadas a práticas de pendor mais formal, importará então perguntar onde se realizam as práticas mais efectivas de supervisão e quem é o seu mediador.

Para responder a estas questões faremos referência aos resultados obtidos nos questionários aplicados aos professores, cuja representação gráfica se encontra expressa no anexo 3. Os itens a analisar e interpretar prendem-se com as funções de supervisão que aos coordenadores são atribuídas, nomeadamente no que se refere ao contributo dado para a melhoria das práticas educativas e aprendizagens dos alunos, à promoção de actividades de investigação, reflexão e de estudo, ao desenvolvimento profissional ou à dinamização de projectos inovadores, além da criação de condições para o bom clima relacional, de colaboração e cooperação entre os professores, bem como ao processo de avaliação do desempenho docente.

Começando pela questão, cuja formulação previa identificar *Quais os assuntos de maior relevância tratados nas reuniões*, globalmente, as respostas colocam-nos nas reuniões de grupo disciplinar e de conselho de turma. Assim, a *elaboração de planificações*, a *definição de critérios de avaliação*, bem como a *reflexão, investigação e formação*, a realizar no grupo disciplinar, mereceram, respectivamente, dezassete, dezasseis e dezanove respostas. Com um nível de importância aproximado encontra-se a *resolução de dificuldades de aprendizagem* e de *problemas disciplinares*, mas agora assuntos tratados em conselho de turma, com respostas que se situam entre os dezasseis e dezoito professores. Quanto aos tópicos que se prendem com a *avaliação de desempenho, análise de informações do conselho pedagógico* e *supervisão pedagógica*, a maioria dos professores, doze, considera igualmente o grupo disciplinar como o espaço mais relevante para a realização dessas práticas.

Apresentados estes dados ao director e coordenadores, no decurso do último encontro reflexivo-formativo, os mesmos puderam reflectir e procurar respostas explicativas para os diversos itens em estudo. Deste modo, face aos resultados expostos sobre a relevância que o grupo disciplinar e conselho de turma detém na abordagem dos assuntos pedagógicos referidos, os coordenadores e o director consideraram-nos

previsíveis. Ambos continuam a defender a importância dessas estruturas, em especial o grupo disciplinar, e os processos de coordenação e supervisão que aí ocorrem. Para sustentar estas argumentações recorre-se à transcrição de parte das reflexões por si produzidas.

- *Eu continuo a achar que não é possível trabalhar colaborativamente com grupos tão grandes. A nossa organização centra-se no grupo disciplinar e no conselho de turma. Eu acho que é por sermos uma escola só de secundário, onde a componente dos conteúdos programáticos é muito forte e se valoriza muito os resultados escolares, por isso o trabalho é mais ao nível do grupo disciplinar do que ao nível do departamento. (director)*
- *Eu fico muito contente com estes dados porque isto prova a prática em que investimos, mas isto só acontece se houver a nível do departamento uma coordenação efectiva, como, de facto, há, porque nós preparamos tudo em conjunto entre nós e portanto a visibilidade deste trabalho que é na origem, nos departamentos, previamente preparado dilui-se um pouco porque é substituído pela prática, dada a proximidade com os grupos disciplinares. (C2)*

Passando a outra questão registada no questionário *A quem cabe a gestão/coordenação de...*, as respostas dos professores recaíram agora na figura do representante do grupo disciplinar e no conselho de turma, dependendo do item em análise. Os professores assinalaram que a coordenação da *construção curricular*, embora também realizada pelo coordenador de departamento, apresentando nove respostas, o representante de grupo merece, contudo, a anuência de quinze professores, o mesmo se passando com a *regulação das práticas*, cujo representante de disciplina obtém quinze respostas e o coordenador sete. Quanto à *definição de medidas para a melhoria das aprendizagens*, as respostas são semelhantes, sendo que dezasseis professores elegem o representante de grupo como a figura privilegiada para essa prática, enquanto sete atribuem ao coordenador essa responsabilidade.

Por sua vez, o conselho de turma é também responsável pela *definição de medidas de diferenciação pedagógica* na óptica de metade dos respondentes; pela *regulação de práticas*, com treze respostas; pela *análise de resultados*, segundo dezassete professores e pela *definição de medidas de melhoria das aprendizagens*, obtendo dezanove respostas.

De registar que nos itens relacionados com a construção, gestão e articulação curriculares, alguns dos professores interrogados, provavelmente os que leccionam nos cursos profissionais, assinalam a figura do coordenador desses cursos com responsabilidade nessas práticas.

Pelo exposto, percebe-se que o grupo disciplinar e o seu representante detém uma grande centralidade nos processos supervisivos, seguido do conselho de turma, que muito dele se aproxima e até o ultrapassa em alguns assuntos, conforme atrás se referenciou, apresentando-se depois o departamento e seu coordenador com menor relevância, o que corresponde ao modelo organizacional adoptado pela escola e que o próprio director justifica do seguinte modo:

Não é a figura do coordenador nem do departamento que está em causa (...) Também aqui [referindo-se ao gráfico] se destacam o grupo disciplinar e o conselho de turma. Eu até destaco mais o conselho de turma, que é uma coisa que a escola aposta muito. Acho que é fundamental para o desenvolvimento da qualidade educativa. Aí faz-se tudo. Há a diversidade dos vários grupos disciplinares e dos vários departamentos. (...) Esse mundo complexo que é o conselho de turma é fundamental, o que não quer dizer que os professores não possam desenvolver dinâmicas de construção de conhecimento nos departamentos.

De resto, a assunção do director ao destacar a relevância do próprio conselho de turma por ser nele, *perante situações e problemas concretos que o desenvolvimento dos professores se deve enquadrar e não com formação teórica como é a formação contínua. (...)*, sendo o espaço privilegiado para a melhoria da supervisão, conduz à ideia defendida por muitos autores, conforme ficou expresso no quadro teórico, de que a formação e o desenvolvimento profissional se devem realizar nos contextos concretos em acção, nos processos situados e contextualizados.

Também os depoimentos apresentados pelos coordenadores de departamento justificam a visibilidade do representante de grupo disciplinar pela proximidade das relações mais directas que estabelece com os seus colegas e continuam a defender a existência de práticas de gestão e de coordenação no seio do departamento, sendo apenas esbatidas por essa maior identificação, fruto de contactos mais próximos.

- *Não tenho surpresa. O representante de grupo e o director de turma são quem mais se evidencia, pois acabam por ser aqueles que têm mais proximidade com os professores e, de facto, o trabalho colaborativo que nós fazemos é mais no grupo disciplinar. (C4)*
- *Mas quem não estiver por dentro das dinâmicas da escola pode pensar que os coordenadores de departamento têm uma acção absolutamente passiva, mas isto advém da dinâmica interna da própria escola que evidencia o papel do trabalho do grupo disciplinar. (C3)*

No processo reflexivo colectivo que os coordenadores implementaram em torno das questões que se prendem com os contextos de realização das práticas de supervisão e do seu mediador, destaca-se o pensamento do coordenador C1, pela explicação que aduz, considerando que a acção que desenvolve é o *alicerce* do trabalho colaborativo, argumentação que depois foi corroborada pelos colegas.

Mas também isto não põe de parte o papel do coordenador de departamento porque essa ênfase que é dada ao representante do grupo disciplinar mostra aquilo que é feito ao nível de cada departamento, há as reuniões e a troca de experiências com os representantes que depois passam essas informações aos colegas e trabalham mais de perto com eles. Eu faço a leitura da barra verde [correspondente à acção dos coordenadores] sobre a azul [referente à intervenção dos representantes de grupo]. Aí está, isso é o alicerce, a barra verde é o que está por baixo de todas as barras azuis e assim já essa barra é a maior.

Na questão *Onde se desenvolvem as práticas de supervisão quanto a...*, as respostas encontradas continuam a confirmar a centralidade dos mesmos órgãos e seus mediadores para o desenvolvimento dessas práticas supervisivas. Aqui é notória a importância do grupo disciplinar em quase todos os itens, seguido do conselho de turma, apresentando o departamento e seu coordenador uma expressividade muito reduzida em todos os pontos. De facto, as práticas de supervisão quanto à definição de *estratégias de ensino-aprendizagem*, à produção de *instrumentos de avaliação* e à *análise de resultados escolares* foram atribuídas ao grupo disciplinar por dezoito dos vinte professores inquiridos, sendo que a responsabilidade da supervisão pela *aplicação dos critérios de avaliação* mereceu a concordância de dezanove respondentes, o mesmo acontecendo com a *regulação das práticas e sua reflexão* com igual número de respostas.

De assinalar que, se a supervisão dos processos de *avaliação dos alunos* está mais centrada no conselho de turma, merecendo dezasseis respostas, a *gestão das*

aprendizagens recebe um menor número de respostas, onze, concorrendo aqui com o grupo disciplinar que é assinalado por mais professores, quinze, o que faz supor que não existe uma grande valorização deste órgão para a concretização deste item nem detém uma grande importância na construção do projecto curricular de turma.

Nesta sequência, em face das concepções dos professores sobre a acção do coordenador de departamento no desenvolvimento de práticas de supervisão, os fundamentos reflexivos do director e coordenadores passaram pelos seguintes pensamentos:

- *Tem a ver com a nossa organização. A aposta foi no trabalho do grupo disciplinar.* (director)
- *Isto resulta da prática de trabalho colaborativo nos grupos. Nós exercemos de facto um papel de liderança quando orientamos o trabalho colaborativo ao nível das reuniões semanais de trabalho colaborativo.* (C3)
- *Eu vejo estes dados da seguinte forma: por exemplo, relativamente à identificação das necessidades formativas, é uma orientação dos coordenadores para que os representantes o façam no seio dos grupos, lá está o tal alicerce.* (C2)

Na última questão de resposta fechada do questionário solicitava-se aos professores que se pronunciassem sobre *Quem mais contribui para...*, registando-se igualmente uma focalização no representante do grupo disciplinar como o mediador privilegiado para a efectivação de um enorme conjunto de práticas, seguido do director de turma e só depois do coordenador de departamento ou até do coordenador de projectos, que merecem um número de respostas aproximado em alguns itens. Assim, a figura que mais contribui para a *promoção da colaboração e cooperação entre os professores*, para *facilitar processos de comunicação e interacção entre os professores*, para a *tomada de decisões partilhadas* ou para a *criação de um clima relacional construtivo* continua a ser o representante de grupo, recebendo, respectivamente, dezasseis, catorze, dezoito e dezassete respostas. Novamente a mesma observação sobre o papel mais secundário do director de turma nestes itens, os quais se prendem directamente com a construção e implementação do projecto curricular de turma, quando a sua relevância deveria ser de maior destaque.

Por outro lado, refira-se que os aspectos relativos às questões comunicacionais e de interacção entre os professores e a criação de climas relacionais construtivos no que toca ao coordenador de departamento recebem nove e seis respostas, não sendo este agente educativo o promotor privilegiado desses processos, o que se justifica pelas razões já invocadas e que se sustentam na maior proximidade que o representante de grupo disciplinar assume junto dos pares, sobretudo nos processos de mediação supervisiva do trabalho colaborativo, célula estrutural do modelo de organização pedagógica da escola.

Ainda sobre a última questão fechada em análise, *Quem mais contribui para...*, é importante destacar a figura do coordenador de projectos por assumir algum relevo no sentido da *promoção da inovação*, através do *incentivo a projectos inovadores*, item que mereceu a resposta de cinco professores; da *colocação de desafios e resolução de problemas*, também com cinco respostas; contribuindo para *alterar práticas tradicionais*, segundo doze professores, e *promover o espírito investigativo*, para catorze professores. Este actor é assim perspectivado como um desafiador, a quem se associa a inovação.

Nesta sequência, realiza-se agora a análise da questão aberta colocada aos professores sobre o seu processo de desenvolvimento profissional, formulada do seguinte modo: *Na escola, quem mais contribui para o seu desenvolvimento profissional*. Partilhando da ideia de que o contexto da supervisão é um campo promotor desse desenvolvimento, pretendeu-se perceber quem mais o favorece, na óptica dos professores. As respostas encontradas distribuíram-se, maioritariamente, pela referência aos colegas de grupo, ou seja, aos pares, com onze respostas, aos alunos, referidas por oito professores e ao próprio, com cinco respondentes. Transcrevem-se aqui algumas das respostas dos professores que ilustram cada uma destas situações:

- *A partilha com os colegas que vêem, como eu, o ensino como um espaço de aprendizagem; alguns colegas mais motivadores que me estimulam;*
- *As reuniões de trabalho colaborativo são bastante produtivas a este nível;*
- *É importante o diálogo com os alunos para se conhecer as suas necessidades e motivações; os desafios que os alunos nos colocam;*
- *A minha disponibilidade profissional; o meu brio profissional.*

Subjazem aqui processos supervisivos diferenciados, ora centrados numa concepção de supervisão de pares, na lógica da hetero-supervisão, colaborante e comprometida, ora sustentados na auto-supervisão, quando é o próprio que procura a sua valorização profissional, mobilizado pelo *brio profissional*, ora através dos alunos, no sentido do que Canário (2005: 148) refere que “os alunos formam os professores”, considerando as escolas não só o local onde os professores ensinam alunos, mas onde também os professores aprendem por força dos contextos de aprendizagem e exigência de adaptação.

O contributo dos alunos para o desenvolvimento profissional dos professores poderá ser enquadrado e interpretado à luz do consignado no *projecto educativo* da escola, que prevê como meta, para o domínio das aprendizagens e resultados escolares, não só a melhoria dos resultados como também a ampliação das aprendizagens, o que, na aceção do director, pressupõe

[um] investimento dos professores de áreas diferentes e um trabalho mais profundo, no sentido de ampliar os conhecimentos e desenvolver as capacidades dos alunos através do trabalho autónomo, mas isso exige uma conjugação de esforços de todos os professores para aumentar o gosto de aprender dos alunos.

A assunção da ampliação das aprendizagens como meta poderá ser percepcionada como um factor potenciador do desenvolvimento profissional dos seus agentes, tendo subjacente a ideia de que os alunos e os contextos de aprendizagem podem funcionar como construtores dessa profissionalidade.

Pressupondo que o conceito de desenvolvimento profissional incorpora a ideia da indução para o crescimento e mudança, então, neste processo, invocando Day, e Morais & Medeiros, pode-se perceber que aqui se interpenetram factores externos, relacionados com os contextos, relativos à organização escolar, às relações com os colegas e às interações com os alunos, além de factores internos, de natureza pessoal, como é caso da vontade interior do próprio, sustentada, por exemplo, pela procura do referido *brio profissional*.

Antes de finalizar este eixo, e considerando as concepções de supervisão dos coordenadores, bem como alguns dos constrangimentos que interferem nas mesmas,

pode-se aqui aventar a hipótese de que a concepção de supervisão desenvolvida nos grupos disciplinares, de acordo com as práticas enunciadas, é estritamente de carácter formativo, enquanto a realizada pelos coordenadores incorpora aspectos que se reflectem no processo da avaliação do desempenho docente, factor que, na opinião destes, muito condiciona as relações interpessoais, dificultando as práticas de supervisão, que se pretendem sempre formativas e promotoras do desenvolvimento profissional. Em muitos dos extractos discursivos dos coordenadores, como ficou expresso, transparece esse constrangimento funcional.

Respondendo às interrogações atrás colocadas sobre *onde se realizam as práticas mais efectivas de supervisão e quem é o seu mediador*, estas centram-se no seio do grupo disciplinar, sendo desenvolvidas entre pares, sobretudo através do trabalho colaborativo, o que pressupõe uma concepção assente na hetero-supervisão, subscrevendo as ideias do quadro teórico. Não são, portanto, desenvolvidas no departamento, cujo coordenador é apenas representativo de uma área disciplinar, situação que podia potenciar uma supervisão de hierarquia, atendendo à lógica organizacional da escola, que tem como pilares o trabalho colaborativo entre pares da mesma área disciplinar, desenvolvido nos grupos disciplinares.

Concluindo, as práticas supervisivas da escola centram-se no grupo disciplinar e conselho de turma, conforme a natureza dos assuntos, reservando-se para o departamento um papel mais formal, cujas funções se centram mais no âmbito da gestão e coordenação em vez de uma efectiva supervisão. O principal mediador das práticas de supervisão é, portanto, o representante de grupo disciplinar ou o director de turma, de acordo com as especificidades das situações, enquanto o coordenador de departamento funciona como elo de ligação entre a gestão e os professores e como veículo transmissor das informações, orientações e deliberações do conselho pedagógico ou das linhas de acção do director, sendo para este o seu interlocutor privilegiado, além de tomar parte nas decisões da escola e na definição das linhas orientadoras da sua acção.

Porém, é possível inferir que o pensado e o legislado como ideal (neste caso para o departamento) encontram nas práticas constrangimentos funcionais que o distanciam do real e do efectivamente realizado.

Condições para a supervisão

A identificação de *constrangimentos* de ordem organizacional e operativa ou de natureza legislativa e de condições facilitadoras oferecidas pela escola para a implementação de práticas de supervisão e de coordenação no seio dos departamentos curriculares ou de outros órgãos, foi o tópico orientador do guião da entrevista que obteve respostas mais imediatas dos inquiridos. Inclusive, mesmo sem questionamento directo do item, os entrevistados invocaram frequentemente aspectos desta natureza, para justificarem determinadas situações organizacionais que obstam ao desempenho das funções de coordenação e de supervisão.

Começando pelos constrangimentos, relativamente ao departamento, o director começa por identificar a sua *estrutura organizacional*, quer ao nível da composição, pelo elevado número de elementos que os compõem, apesar de quantitativamente ser díspar, quer pela pouca afinidade de algumas das áreas disciplinares, dada a sua grande heterogeneidade. Em seu entender, desse modo, não seriam possíveis práticas de trabalho colaborativo entre pares, o que dificultaria a aposta na colaboração e cooperação. As características intrínsecas aos diferentes grupos disciplinares são também elencadas por sobressaírem aí diferentes características idiossincráticas, hábitos e métodos de trabalho diferenciados, o que no âmbito do departamento poderá constituir um obstáculo ao seu funcionamento e à realização do trabalho colaborativo. Destes aspectos, a maioria já foi atrás sustentada com pequenas transcrições. No entanto, aduzem-se ainda estas palavras do director.

Há um departamento que só tem duas áreas disciplinares mas que são tão diferentes, uma é ciência e outra não é, há uma mistura e uma grande confusão entre o que é arte e ciência, não vejo que haja coerência no funcionamento desse departamento (...) se não existisse, não fazia mal. Há grupos disciplinares muito conservadores que não conseguem funcionar em departamento, algumas pessoas têm dificuldade em aperceber-se das vantagens que o trabalho colaborativo traz. São ainda muito individualistas (...).

Por outro lado, este actor educativo invoca também como factores condicionadores a aferição dos resultados escolares através de exames externos, mecanismos reguladores do desempenho docente, podendo criar no departamento uma

desigualdade no processo avaliativo dos alunos, o que se reflecte ao nível das suas representações sobre os níveis de exigência, de trabalho, rigor e capacidade de resolução de problemas. Atente-se no seu discurso.

Há outro problema, há grupos com exames nacionais e os professores dessas disciplinas têm um repto significativo, estão todos os dias a auto-avaliar-se. Nos grupos que não têm exame (...), esses professores podem não incentivar ao trabalho diário dos alunos e ao esforço e isso tem um efeito pernicioso neles, induz nos alunos representações erradas sobre o esforço. Eu preferia que houvesse exames nacionais em todas as disciplinas, porque senão isso cria dualidades dentro dos departamentos.

Ainda no tocante à organização departamental, os professores assinalam a reduzida afinidade curricular com as áreas de saber em que estão integrados, registando, por isso, a dificuldade de operacionalização curricular; o insuficiente número de reuniões de assembleia de departamento, dado que as mesmas só acontecem, por norma, no início e final de ano lectivo; o aspecto formal e burocrático dos assuntos abordados nessas reuniões de plenário e a pouca utilidade da sua realização. Não se dá aqui voz aos professores, pois estes aspectos foram já abordados, com transcrições, no eixo anterior.

O número de elementos que compõe os departamentos, variando entre dezanove membros para o menor e quarenta e oito para o de maior dimensão, é também invocado pelos coordenadores como um obstáculo ao seu funcionamento no quadro das práticas colaborativas e da envolvência de todos os professores do departamento na concretização do projecto de escola. Aduzem também a *escassez de tempo* como um constrangimento para o desempenho do enorme conjunto de funções atribuídas e resposta atempada às situações e problemas surgidos. Veja-se o que dizem os seus relatos.

- *Eu já sou coordenador há muitos anos e faço sempre o meu trabalho com os representantes de grupo. Não reúno em assembleia, muito raramente, porque é um departamento muito vasto, só para reuniões de carácter geral. (C1)*
- *As maiores dificuldades são até as questões de tempo, porque o tempo é muito escasso para tudo o que se tem de fazer e para fazer o que os colegas também querem fazer. (C4)*
- *A solicitação que nos é exigida é muito grande. As informações e tarefas a realizar são inúmeras. Há um excesso de legislação para analisar. (C3)*

Outro constrangimento comum, apontado pelo director e coordenadores, reporta-se ao processo de *avaliação do desempenho docente*, podendo ser potenciador de sentimentos de insegurança e intranquilidade, quer nos professores, quer nos coordenadores, bem como de entropias nas relações interpessoais e no clima de escola pela vertente sumativa que incorpora. Este controlo instrumental de diferenciação profissional é também inibidor de práticas de partilha e de colaboração entre os professores, uma vez que o seu enfoque se centra precisamente no que distingue os perfis de bom, muito bom e excelente, apesar de o quadro legislativo sobrevalorizar a dimensão formativa, elegendo como elemento central desse processo a auto-avaliação efectuada por cada docente, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional. A prática quotidiana dá, no entanto, conta de assunções diferentes e os excertos que a seguir se transcrevem elucidam essas incorporações conceptuais.

- *Com tantos atropelos de legislação sobre a avaliação, os professores sentem-se inseguros e nervosos com esses processos. Por vezes, há pessoas que não gostam de partilhar e fazem isso por causa da avaliação de desempenho, porque têm receio de partilhar o que pode ser útil para depois serem avaliados (...). Mas essa prática de observação de aulas inter-pares e de avaliação até devia ser normal, mas não há tempo para isso. Eu estava muito confiante, mas agora com a nova avaliação, com os relatores, e isso tudo, vai ser muito confuso.* (director)
- *A avaliação vem causar algum mal-estar entre as pessoas, mexe sempre um pouco, mexe, até o clima das relações fica afectado.* (C4)
- *A questão da ADD veio gastar muito tempo pela legislação que era preciso ler e pelos documentos a produzir [pertence à CCAD] e, por isso, nem tivemos uma ligação tão próxima com os colegas como seria desejável.* (C3)

Por último, no que toca aos factores condicionadores das práticas supervisivas e de coordenação ao nível dos departamentos, identificamos ainda a fragilidade da sistematização de *processos de reflexão partilhada e de auto-reflexão* sobre as experiências, porquanto nos testemunhos recolhidos, apenas no último encontro formativo, os vocábulos, expressões e ideias que traduzem essas práticas foram referenciados como estratégias formativas com valor. O auto-questionamento sobre as práticas que os coordenadores desenvolvem e os processos que implementam não foi por nós percebido nos primeiros encontros, tendo sido registado em notas de campo a reduzida manifestação de atitudes de questionamento e de reflexão por parte

daqueles, embora no seio dos grupos disciplinares os professores, através dos inquéritos, assinalem a sua existência.

Passando, agora, às *condições facilitadoras*, assinala-se a implementação de um *modelo de organização pedagógica* próprio e ajustado ao contexto, *assente nos grupos disciplinares*, no sentido de obstar a alguns dos constrangimentos enunciados sobre o modelo organizacional. Segundo o projecto educativo da escola, o seu plano estratégico contempla os resultados do trabalho de auto-avaliação e define a valorização da colaboração, das relações interpessoais, da harmonia, lealdade institucional e da responsabilidade como mecanismos essenciais para alcançar as metas traçadas. Neste sentido, na acepção do director, e até dos coordenadores, as formas de actuação privilegiadas no documento orientador da missão da escola não eram concretizáveis através da organização pedagógica definida na lei, os departamentos curriculares, pelo que foram criadas dinâmicas de trabalho de âmbito mais grupal, recaindo nos tempos comuns de trabalho colaborativo entre todos os professores por grupos disciplinares. Esta orgânica funcional é também extensível aos representantes de grupo disciplinar e aos coordenadores, que dispõem também de tempos coincidentes para poderem reunir, entre si, de forma colaborativa. Poder-se-á afirmar que esta decisão estratégica tenta contornar os constrangimentos funcionais daquele órgão, apesar de a lei ou o regulamento interno não subscreverem a partilha das suas funções com a figura do representante de grupo disciplinar, conforme justifica o director:

Tudo é feito essencialmente ao nível do grupo disciplinar. Por isso é que ainda há nesta escola os representantes dos grupos disciplinares, embora legalmente não existem, nem sequer estejam no RI. Mas, na realidade, na prática diária, ainda funcionam os grupos disciplinares.

Entre as condições facilitadoras que a escola proporciona, o seu modelo de organização pedagógica assume-se para os seus actores como o mais paradigmático, constituindo a sua referência um traço comum a todos os relatos discursivos pelos benefícios que os próprios nele identificam. As reuniões de trabalho colaborativo que este modelo preconiza são enaltecidas por todos os agentes educativos, pelas

potencialidades que apresenta para a melhoria do processo educativo. Para fundamentar tal argumentação, basta deixar *falar* as suas convicções.

- *O trabalho colaborativo ao nível do departamento não é possível, só ao nível da disciplina.* (director)
- *O tempo comum com os representantes dos grupos disciplinares é também um momento muito importante para fazermos o trabalho de articulação e de coordenação. (...) Noutros tempos algumas práticas eram individualistas, mas actualmente há uma predisposição para as coisas mudarem.* (C4)
- *Nós trabalhamos muito em conjunto porque há espaço para isso, coordenamos sempre em conjunto. Este trabalho colaborativo é um dos aspectos mais positivos, esta incidência no trabalho entre pares (...) vai trazer ao nosso trabalho de coordenação uma outra coesão (...) tentámos sempre ultrapassar os nossos níveis de subjectividade.* (C3)
- *Este trabalho em conjunto permite efectivamente que haja uma coordenação entre nós. E isso vai contribuir para dar uma certa unidade, uma coesão e coerência ao trabalho dos departamentos. O trabalho colaborativo permite essa tal gestão, que acaba por implicar mais todos os docentes e isso é uma mais-valia que compensa as dificuldades de resposta a todas as solicitações. Há essa convergência do que são os nossos objectivos e os nossos interesses para os alunos.* (C2)
- *Esse trabalho colaborativo, e esta coordenação que tem havido entre nós, implica necessariamente que as pessoas sejam obrigadas a trabalhar em conjunto, portanto há planificações que são feitas em conjunto, as actividades são planeadas em conjunto, os testes são feitos em conjunto e dantes havia alguns métodos e práticas mais individualistas.* (C1)

Assim, a existência de *tempos comuns de trabalho colaborativo* entre os professores, os coordenadores e entre estes e os representantes é uma condição facilitadora à coordenação e articulação de procedimentos, bem como à implicação de todos os profissionais para a concretização de objectivos comuns. A ênfase desta coesão é também assumida como um mecanismo de reforço da implicação e envolvimento de todos, numa lógica de co-responsabilização, tal como é prescrito no seu *projecto educativo*. Ou seja, esta orgânica funcional é a mediadora da coesão, da *diminuição de subjectividades inerentes à interpretação do desempenho do cargo de coordenação e de rotinas e práticas de trabalho individual*, além de aumentar os níveis de implicação de todos na tomada de decisões.

De igual modo, tal como atrás já ficou expresso, os professores inquiridos atribuem a esta dinâmica colaborativa e à troca de experiências também uma enorme valorização pela segurança e confiança que confere. Reportando aqui o pensamento de

Alarcão & Roldão, a colaboração é apontada como uma das dimensões da supervisão, funcionando como uma condição para que o desenvolvimento profissional se processe através de relações entre pares.

Outro indicador referenciado e que promove processos de coordenação e supervisão mais eficazes refere-se ao *clima de confiança* existente entre os pares. O próprio PE descreve o *perfil socioprofissional do corpo docente* como *um professor com grande experiência pedagógica associada a uma estabilidade profissional (...) o que constitui um referencial consistente para o desenvolvimento da acção educativa*. Na verdade, a importância da qualidade das relações interpessoais entre os diversos intervenientes dos processos supervisivos, a par de ambientes colaboracionistas, são factores enaltecidos pelos professores através de frases como:

- *Já conheço de longa data os colegas e isso dá-me segurança e confiança para trabalhar melhor;*
- *Conheço os colegas com quem trabalho há muito tempo, há muita solidariedade e vontade comum de melhorar;*
- *Porque nos conhecemos muito bem, é mais fácil trabalhar.*

Efectivamente, esse clima de escola assente na *estabilidade docente* é entendido pelos actores educativos como um facilitador das relações profissionais e permite um melhor desempenho no desenvolvimento das práticas pedagógicas, ao proporcionar crescimento profissional a partir dos contextos de partilha de experiências e de trabalho colaborativo. Os participantes deste estudo verbalizam com satisfação os níveis de confiança existentes na instituição.

- *Os colegas já se conhecem há muito tempo e, por isso, há muita confiança. E isso é bom.* (director)
- *Estamos todos muito à vontade, as pessoas conhecem-se bem e há muita confiança no trabalho de todos. De facto, temos um grande conhecimento das pessoas, o que é muito positivo. Esse corpo docente estável permite identificar potencialidades e competências e isso enriquece o trabalho dos grupos e as dinâmicas da própria escola.* (C3)
- *O sucesso do nosso funcionamento resulta da coesão do grupo, há um grupo, de facto, com uma grande estabilidade na escola, mesmo os mais novos são muito bem integrados nesta dinâmica.* (C2)

A *autonomia* que o director concede à acção dos coordenadores é por estes muito valorizada e constitui uma prova de confiança no trabalho desenvolvido, funcionando como um *tónus* catalisador dos níveis de desempenho, aumentando a sua responsabilização interventiva. Transcrevem-se algumas das percepções dos coordenadores.

- *Outra das grandes potencialidades que a escola nos dá é a autonomia, que é dada pela direcção, e isso é muito importante. É uma grande responsabilidade para nós. (C1)*
- *Há uma autonomia que se privilegia e nós funcionamos como vasos comunicantes dessa autonomia. E também permite rentabilizar as competências e os perfis de formação diferentes, o que enriquece os grupos e os departamentos. (C3)*

Essa autonomia é, por sua vez, aplicada pelos coordenadores aos grupos disciplinares e aos seus representantes de grupo nas formas de trabalho que estabelecem, proporcionando uma acção que possibilita a gestão de necessidades e uma pronta resposta aos constrangimentos surgidos, sendo indutora de maior envolvimento e participação de todos os profissionais.

A autonomia que nos é dada permite, por exemplo, que façamos uma gestão em função das nossas necessidades e de uma convergência de circunstâncias. E isto é que é a tal autonomia daquilo que no momento nos faz mais falta, mas claro que é preciso articulação e responsabilidade. Há alguma liberdade e autonomia que é dada aos coordenadores e também aos representantes de grupo. (C 2)

Como condição potenciadora dos processos supervisivos, é também apontada pelos coordenadores a *gestão partilhada*, que funciona como um mecanismo atenuador do grande conjunto de solicitações a que são submetidos no exercício do cargo, proporcionando um certo conforto pela co-responsabilização. As suas palavras ilustram bem essa valorização.

- *A gestão partilhada que a actual direcção implementou é um dos aspectos mais positivos do meu ponto de vista e faz-nos a nós termos como preocupação perseguir essa gestão partilhada também entre nós como coordenadores. (C3).*
- *Essa tal gestão que é partilhada, acaba por implicar mais todos os docentes e vem contrabalançar a proliferação de propostas que vamos recebendo do exterior. (C2)*
- *O director reúne formalmente [antes do pedagógico] com a equipa dos coordenadores e informalmente de acordo com as necessidades de desenvolvimento dos projectos e do*

trabalho dos departamentos. As orientações do director chegam até nós e o nosso trabalho tem também feedback junto de si. (C4)

A partilha na tomada de decisões e a assunção dessa gestão colaborativa é igualmente enaltecida pelo director quando refere que: *eu reúno sempre com os coordenadores, para elaborarmos muitas das propostas de trabalho, trabalhamos em equipa, as medidas educativas da escola passam por mim e por eles*. Esta sua aceção parece configurar um processo decisório partilhado e participado, através de uma cadeia hierárquica do director para os coordenadores de departamento e destes para os representantes de grupo e depois para os restantes professores. É de referir que o director considera, discursivamente, os coordenadores como os *primeiros elos desta cadeia de conhecimento*, embora na prática a sua acção seja sustentada pela dos representantes de grupo disciplinar ao transferir para essa figura a responsabilidade dos processos de supervisão da escola, conforme se inferiu da interpretação realizada a partir dos dados empíricos e da própria assunção dos coordenadores que, no último encontro reflexivo-formativo, apenas divergiram nas representações sobre o seu papel de líderes ou de gestores, reconhecendo que as práticas supervisivas se concentravam no seio dos grupos disciplinares pela proximidade directa do trabalho colaborativo.

Nesta linha de análise cabe também a referência à *valorização dos grupos disciplinares*, e do seu representante, enquanto estruturas pedagógicas da escola, por parte de todos os actores educativos, sendo no âmbito da sua actuação que se centra, em última instância, a concretização do projecto de escola. A sua centralidade é confirmada pelas seguintes afirmações:

- *Os grupos disciplinares são a base, obviamente, toda a base do trabalho da escola. (C2)*
- *São as células de funcionamento da escola. (C3)*
- *É nos grupos disciplinares que se trabalha com uma maior profundidade. (professor)*
- *O trabalho fundamental deve ser feito ao nível dos grupos disciplinares. (director)*

Destes relatos se depreende que a dinâmica organizacional da escola se focaliza neste grupo pedagógico, atribuindo ao departamento e ao seu coordenador outras competências que não se enquadram no campo das funções supervisivas.

Por último, neste conjunto de condições facilitadoras é possível ainda incluir o *perfil do director* e o seu estilo de liderança, salientado pelos coordenadores, como um elemento fundamental para a concretização da missão da escola, e pelos professores, que lhe atribuem uma certa relevância em alguns dos itens do questionário, nomeadamente, na análise de resultados, na capacidade de colocar desafios e na resolução de problemas e na criação de um clima relacional construtivo. O próprio director define assim a sua concepção de liderança:

Eu gosto de agir com subtilidade, dou-lhes [aos coordenadores] pistas para trabalharem, que depois passam aos grupos, faço um semi-dirigismo que é mais eficaz, não imponho, pois o que é imposto formalmente, as pessoas cumprem, mas não há envolvimento.

Por seu turno, os coordenadores percebem-no como uma figura carismática, com reconhecido *mérito académico*, possuidor de um forte dinamismo, capaz de envolver a comunidade, definindo claramente a missão de escola e o seu projecto. Atente-se nos depoimentos que corroboram esta argumentação.

- *O trabalho só pode ser feito porque nós sabemos quais são as intenções do nosso director para a escola (...) ele é, de facto, muito carismático e imprime uma dinâmica pedagógica muito interessante (...) é uma pessoa que leva o trabalho numa bola de neve e essa envolvimento é muito importante para nós, mas também porque facilita o nosso trabalho junto dos colegas.* (C1)
- *O director é uma pessoa que é um professor desta escola e que nos conhece e tem a prática continuada de muito tempo na escola.* (C2)

A incorporação do perfil do gestor de topo como um dos factores facilitadores das práticas de coordenação e supervisão na instituição escolar, por parte dos coordenadores de departamento, pode também ser interpretado pela relação subsidiária e complementar que entre ambos é desenvolvida, porquanto o director está directamente dependente da capacidade de coordenação e de supervisão das estruturas intermédias de gestão como veículo transmissor da sua missão de escola, enquanto aqueles são por si nomeados. Poder-se-á supor que esta interdependência valorativa não é isenta de parcialidade.

Elencados os factores propiciadores de boas práticas supervisivas na óptica dos participantes deste estudo, os mesmos podem ser situados por referência ao quadro

facilitador dos processos de aprendizagem de uma escola proposto por Santiago. Assim, tomando por base alguns desses indicadores, salienta-se o sistema de valores da instituição escolar, o qual pode ser corroborado pelos princípios expressos no *projecto educativo* e que os profissionais da escola verbalizaram, a saber: o compromisso da comunidade educativa na promoção dos valores da pessoa humana, a promoção da qualidade das relações interpessoais, o incentivo do espírito de cooperação e de colaboração entre todos os seus membros, a lealdade institucional e a co-responsabilização pelo *projecto* de escola. A importância da participação de todos os actores e a valorização do trabalho colaborativo pode ser sustentado neste contexto de estudo pela dinâmica da lógica organizacional implementada através dos tempos comuns extensivos a todos os que exercem funções de docência.

O modo como a escola definiu um modelo de organização pedagógica próprio, criando um sistema de lideranças repartidas, de forma hierárquica, entre os coordenadores e os representantes de grupo é também de destacar. O clima relacional da escola é outra das condições propícias, quando nela são privilegiados os canais comunicacionais e enfatizada a via do diálogo entre as diversas estruturas da escola, como estimuladores de altos níveis de confiança. De resto, o próprio director discursivamente concede uma importância preponderante à comunicação quando considera como um objectivo *que a comunicação seja mais garantida, mais fluída, mais eficaz, com menos desperdícios, entre todas as estruturas e pessoas da comunidade, a todos os níveis*.

Por último, a ênfase que aos procedimentos avaliativos deve ser concedida e que o director e os coordenadores mencionaram, materializa-se nos dispositivos de avaliação que a escola dispõe, nomeadamente o PAVE (Perfil de Auto-Avaliação da Escola) e o GIDE (Grupo de Inovação e Desenvolvimento Educativo), que se complementam na sua acção, uma vez que o GIDE incorpora no seu quadro a figura do *amigo crítico*, o que permite

[um] olhar externo sobre o nosso trabalho e as nossas práticas, é uma monitorização de tudo o que fazemos na escola em termos de qualidade (...) é um elemento dinâmico porque promove uma intervenção participada da escola e assim não é só o nosso olhar que conta. (C3)

A existência de um processo formal de auto-avaliação da escola finaliza o quadro das condições facilitadoras de melhoria da qualidade organizacional.

Contudo, este ponto não pode ainda terminar sem antes fazer apelo aos registos por nós efectuados em notas de campo ao longo do trabalho empírico, os quais acrescem a este conjunto de indicadores facilitadores da introdução de melhorias nos contextos supervisivos e na forma de actuar dos seus mediadores. Referimo-nos em concreto ao estímulo por nós induzido nos participantes mais directos deste trabalho, os coordenadores de departamento, sobre a necessidade do auto-conhecimento e da reflexão partilhada e auto-reflexiva sobre as práticas, ao consciencializar para a importância do desempenho profissional do cargo que ocupam, o qual exige competências e conhecimentos específicos em vários domínios.

Nesta medida, o indicador que pretendemos salientar prende-se com a assunção das potencialidades da reflexão como estratégia formativa e impulsionadora do desenvolvimento profissional. Nos registos efectuados nos primeiros encontros, sobretudo com os coordenadores de departamento, não assinalamos nas nossas notas a existência de sistemáticos procedimentos reflexivos nem os seus discursos produziram evidências significativas a esse nível. Para melhor se perceber esta incorporação sobre o valor da reflexividade, deixamo-nos conduzir pela leitura destes testemunhos, sem preocupações de interpretação do conteúdo.

- *Estes momentos até me obrigam a reflectir e a pensar a escola, há coisas de que me apercebo porque tenho de reflectir sobre elas.* (director)
- *Estes dados [refere-se aos resultados dos questionários dos professores] são importantes e devem levar-nos a reflectir. Se calhar os colegas têm uma concepção de coordenação de departamento muito restrita, não têm uma concepção tão abrangente como aquela que é. Temos de pensar sobre isso.* (C3)
- *Isto pode ser muito interessante para nossa reflexão interna em alguns parâmetros. Há aspectos sobre os quais devemos reflectir e rever a nossa prática e a nossa intervenção junto dos grupos e esclarecer as funções que nos cabem.* (C2)
- *Se o coordenador de departamento tem estas funções tão importantes, tem de estar liberto de outras mais burocráticas para poder ter uma dinâmica diferente. Ou então, se o coordenador não for também representante de grupo, também, se calhar, já havia situações diferentes. Isto tem de ser interpretado em função das dinâmicas da escola e da sua filosofia, daquilo que são as nossas práticas.* (C1)

- *Está a ser muito interessante esta reflexão e permite-nos tirar muitas conclusões. Porque, no fundo, o que está a identificar a função do coordenador é a de gestor, porque a outra [reporta-se à da supervisão] está reforçada nos grupos disciplinares. (C4)*

Estes depoimentos foram produzidos no último encontro-reflexivo formativo com o director e os coordenadores, em tempos diferentes, sendo notórios os seus procedimentos reflexivos e de auto-questionamento constante sobre as percepções dos professores quanto às suas práticas de supervisão e coordenação. Esta necessidade reflexiva não foi por nós sentida deste modo, na perspectiva de introdução de melhoria nos processos pedagógicos e no modelo organizacional da escola, no primeiro encontro. A estratégia da reflexão partilhada conseguida nesse último momento parece potenciadora de uma certa predisposição para a mudança, como atestam estes escritos:

- *Creio mesmo ser necessário um trabalho reflexivo em torno da minha performance. (C3)*
- *Admito alterar alguns procedimentos depois de fazer uma reflexão crítica sobre a minha actuação, de diálogo com os colegas do departamento. (C4)*
- *É uma reflexão que irei fazer já na próxima reunião de departamento, no final do ano. (C1)*

Esta predisposição poderá ser o primeiro passo para uma mudança, tendo como alicerce a colaboração.

A mesma perspectiva reflexivo-formativa pode ser encontrada ao nível dos professores, quando interrogados por questão aberta, sobre os sentimentos experimentados com o preenchimento do questionário. Dos seus registos extraem-se expressões deste teor:

- *Tensa porque desejava entender completamente as perguntas.*
- *Senti-me útil e constatei a pertinência de reflectir sobre assuntos para haver lugar a um conhecimento mais aprofundado da realidade da minha escola.*
- *Um pouco à deriva, mas fez-me reflectir sobre assuntos em que nunca tinha pensado.*

Nas nossas notas de campos registamos, em alguns professores, uma manifesta inquietação perante a *exigência* reflexiva que as questões comportavam e uma certa

predisposição para responder cabalmente ao solicitado, o que se enquadra num estudo que se aproxima das características da investigação-acção.

Quadro facilitador para a melhoria das práticas supervisivas

Fazendo jus ao próprio nome, os quadros que a seguir se apresentam pretendem sistematizar os constrangimentos identificados na escola por todos os intervenientes educativos face ao modelo de organização pedagógica normativo e, em simultâneo, expor o modelo que a própria instituição implementou como resposta a esses factores condicionadores. São também elencados todos os aspectos que aqueles consideram potenciadores da qualidade dos processos de coordenação e de supervisão, ou seja, as condições que a escola fornece ou que delas beneficia, bem como as propostas de sugestão apresentadas pelos participantes do estudo como contributo para a melhoria desses processos.

Os quadros-síntese foram construídos em resultado da análise e interpretação do material empírico recolhido ao longo do período investigativo, embora com maior enfoque nos dados obtidos no último encontro reflexivo-formativo com o director e coordenadores, não só por se tratar do último momento de reflexão, mas, sobretudo, pelo carácter que assumiu, isto é, de apresentação e reflexão crítica colectiva dos resultados dos questionários, que traduziam as percepções e representações dos professores sobre as práticas supervisivas e de coordenação que ocorrem na escola.

Assim, o Quadro 9 (apresentado na página seguinte) faz o registo dos factores que os participantes do estudo identificam, ou que dos seus discursos se inferem, como aspectos condicionadores dos processos supervisivos no seio das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, ou seja, dos departamentos curriculares, entendidos à luz do modelo de organização pedagógica que a lei consagra. O Quadro 10 (a apresentado na página 167), por sua vez, enuncia as condições que, segundo os mesmos actores, a escola promove e que são facilitadoras dos processos de supervisão e sugere até algumas possibilidades para a sua melhoria.

Quadro 9. Constrangimentos aos processos supervisivos

CONSTRANGIMENTOS AO PROCESSO SUPERVISIVO	
Organização pedagógica*	Diagnóstico dos constrangimentos
<p>→ Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Departamentos curriculares (no máximo 4, numa escola de ensino secundário) • Dinamizados por um coordenador, nomeado pelo Director • O mandato tem a duração de 4 anos e cessa com o mandato do director, podendo ser exonerado por despacho fundamentado deste • O departamento garante a articulação e gestão curricular, assegura a coordenação e supervisão das actividades escolares, promove o trabalho colaborativo e realiza a avaliação de desempenho do pessoal docente • Colabora com o conselho pedagógico e direcção para a concretização do projecto educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Composição: elevado número de elementos (entre 19 e 48) • Dificuldade de implementação de práticas de trabalho colaborativo nos departamentos • Pouca afinidade de algumas áreas disciplinares pertencentes ao mesmo departamento • Dificuldade de operacionalização da articulação curricular • Diversidade idiossincrática • Diferentes métodos e hábitos de trabalho • Práticas de trabalho conservadoras e tendência para o individualismo numa escola de grande tradição institucional • Processos de regulação de resultados por exames nacionais em algumas disciplinas • Diferentes níveis de exigência entre disciplinas reguladas por exames nacionais e outras que não são sujeitas a esses mecanismos externos • Regulação do desempenho docente através de exames nacionais somente para algumas disciplinas • Reduzido número de reuniões de assembleia de departamento (em regra, duas por ano) • Burocratização e formalidade dos assuntos abordados nas reuniões de assembleia de departamento • Escassez de tempo para o desempenho de todas as funções adstritas ao departamento • Processo para a avaliação do desempenho docente (influenciando as relações interpessoais e clima da escola, inibidor de práticas de partilha e de colaboração) • Frágil sistematização de processos de reflexão partilhada sobre as práticas para além dos grupos disciplinares • Reduzidos procedimentos de auto-questionamento crítico dos coordenadores nos departamentos

*Conforme DL n.º 75/2008

Quadro 10. Condições facilitadoras dos processos supervisivos

CONDIÇÕES FACILITADORAS PARA A MELHORIA DOS PROCESSOS SUPERVISIVOS	
Proporcionadas pela escola	Possibilidades de melhoria
<p>→ Estrutura organizacional assente nos grupos disciplinares (modelo de organização pedagógica adoptado pela escola)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempos comuns de trabalho colaborativo semanal (entre os professores, os representantes de grupo e os coordenadores), o que permite: <ul style="list-style-type: none"> • Maior implicação e envolvimento na tomada de decisões • Práticas de partilha e troca de experiências regulares • Maior coesão e identidade dos professores/escola • Maior co-responsabilização • Redução de práticas de trabalho mais individualistas • Aumento dos níveis de segurança/confiança entre os professores • Maior colaboração/cooperação • Qualidade das relações interpessoais • Clima de confiança escolar • Estabilidade do corpo docente • Incentivo da autonomia no exercício das funções de coordenação e de supervisão • Gestão partilhada (da direcção com os coordenadores e destes com os representantes de grupo disciplinar) • Valorização dos grupos disciplinares como células pedagógicas estruturantes • Perfil de liderança do Director: <ul style="list-style-type: none"> • Carisma • Conhecimento da escola • Definição do plano estratégico da escola • Conhecimento do corpo docente • Mérito académico 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de formação especializada na área da supervisão pedagógica ou afim • Aprofundamento teórico-conceptual sobre a problemática da supervisão e processos de coordenação • Promoção de mais espaços de interdisciplinaridade para além dos grupos disciplinares • Implementação de dinâmicas de cooperação e de acções coordenativas alargadas entre os diversos órgãos da escola e entre os diferentes actores escolares • Incentivo de relações intra e inter-departamentais mais regulares e sistemáticas • Não sobreposição dos cargos de coordenador de departamento e representante de grupo disciplinar • Maior valorização do departamento como estrutura de gestão intermédia • Assunção de práticas de reflexão partilhada e colaborativa sobre a acção por parte de todos os agentes educativos • Assunção de práticas supervisivas transformadoras e de orientação emancipatória • Incorporação de um pensamento sistémico da escola

A complexidade funcional consignada ao departamento e os constrangimentos que essa mesma organização pedagógica coloca radicam em aspectos muito diversificados, conforme demonstra o Quadro 9, no entanto, a escola releva os obstáculos que inibem as práticas de trabalho colaborativo entre pares, bem como as especificidades disciplinares e as características idiossincráticas dos seus membros, optando por um plano organizacional diferente. Esse modelo assenta nos grupos disciplinares, assumidos como espaços onde essas diferenças podem ser esbatidas, ocorrendo com maior facilidade as práticas de partilha, a troca de experiências e o trabalho colaborativo e onde pode ser promovida a reflexão partilhada sobre a acção educativa.

Conforme foi apresentado no quadro 10, a escola parece ter encontrado um quadro mais facilitador dos processos de supervisão, integrando na sua organização pedagógica, algumas das competências dos departamentos, reestruturando a sua importância e funcionalidade em consonância com a missão estratégica da própria instituição. Neste contexto, considerando as práticas de coordenação e de supervisão descritas no eixo três, o coordenador de departamento assume um papel de grande complexidade ao ser-lhe atribuída a mediação de várias estruturas, do grupo disciplinar em que se integra, enquanto representante desse grupo, e dos restantes grupos disciplinares que compõem o seu departamento, como coordenador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, sem concluir...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o estudo empírico...

Começando. Não há verdades imutáveis. Logo, as *conclusões* são apenas construções do momento. Os contextos são também mutáveis. Os olhares são plurais. A produção interpretativa que agora se apresenta é apenas o resultado de um *olhar*. A construção do conhecimento é relativa. A quê? Aos contextos, às pessoas, aos momentos...

Invocando o mesmo autor da introdução, Van Manen (1991), se à luz do princípio de que escrever nos ensina o que sabemos, ensaiar uma síntese de resultados interpretativos, também nos deverá ensinar o que aprendemos com este processo investigativo.

Situando a problemática de estudo. Este trabalho pretendia conhecer o modo como a escola responde à exigência dos processos de supervisão e de coordenação no seio dos departamentos curriculares, enquanto estrutura de coordenação educativa e de supervisão pedagógica responsável pela sua efectivação. Perceber como a escola se organiza pedagogicamente para responder aos objectivos fixados para essas estruturas e que perspectivas defende acerca desses processos constituíram, igualmente, propósitos desta pesquisa. Considerando que estes órgãos são geridos por coordenadores, foi também importante conhecer e compreender de que forma estes agentes educativos percebem, assumem e desenvolvem as funções de coordenação e de natureza supervisiva que lhe são atribuídas normativamente e que sentidos e significados lhes imputam. Para tal, tentou-se identificar que concepções de supervisão partilham e de que modo as desenvolvem e operacionalizam nas suas práticas quotidianas.

É evidente que, na implementação das dinâmicas de trabalho com vista à concretização dessas práticas, surgem constrangimentos que importaram registar, para, em confronto com as condições facilitadoras que a escola promove, se perceber o

contexto de actuação, perspectivando um quadro facilitador que potencie a tomada de decisões para a melhoria dessas práticas e contribua para esbater os limites e as resistências que os departamentos curriculares podem colocar a esses processos. Outro confronto que se pretendeu realizar prendeu-se com a necessidade de se avaliar a distância entre o legislado, o que é prescrito para os departamentos e seus responsáveis em termos de competências, e aquilo que constitui a realidade efectiva, percebendo de que modo essas funções são valorizadas como formas de potenciar o desenvolvimento profissional e organizacional. Compreendendo-se a supervisão real, as práticas, por referência a um ideal, é possível, de uma forma prospectiva, equacionar-se um quadro que facilite processos supervisivos mais efectivos.

A problemática de estudo foi enquadrada no campo teórico da supervisão escolar, conceptualmente ligada à sua visão mais abrangente, aos processos organizacionais da escola, ao colectivo dos membros da instituição, e não apenas à concepção da supervisão pedagógica, cujo foco de acção é o contexto de sala de aula e a formação individual do profissional do ensino. Assim perspectivada, esta supervisão orienta-se não só para o desenvolvimento profissional do professor, mas, igualmente, para o desenvolvimento e aprendizagem da organização escolar, sempre no sentido da melhoria dos processos de aprendizagem. O coordenador de departamento é assim percebido como um gestor pedagógico intermédio, isto é, como um supervisor escolar, a quem cabe a autoridade e a legitimação para acompanhar, conduzir à reflexão e auto-questionamento, gerir e potencializar a eficácia dos processos e dos resultados em que se envolvem os docentes que coordena, com vista à melhoria da qualidade educativa. Nesta lógica, deve assumir os propósitos do papel renovado deste supervisor.

Esta visão mais abrangente da supervisão implica que esta seja não seja entendida apenas na relação da *díade* com o professor, mas numa perspectiva de *triade*, que comporta o desenvolvimento profissional dos professores, a sua influência no processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento da organização escolar e sua repercussão na qualidade de vida das escolas. Ideias que fomos beber a Alarcão (2000; 2002; 2009) a Oliveira (2000), a Santiago (2000) e que neste trabalho subscrevemos.

Na realização do estudo foi usada uma metodologia de natureza qualitativa, considerando que o seu objectivo central era conhecer e interpretar as concepções de coordenação e de supervisão, não só dos coordenadores de departamento, como também de outros actores educativos, dos professores e do próprio director, e o modo como essas percepções são depois implementadas em situações práticas. Assim, o processo investigativo foi essencialmente descritivo e interpretativo, tendo os dados sido obtidos através de entrevistas, questionários, conversas informais, observações registadas no diário da investigadora, sob a forma de notas de campo, e análise documental. Identificar as representações e o significado que os sujeitos atribuem ao fenómeno em análise, os processos supervisivos, exigiu uma interpretação compreensiva das interacções humanas e do modo como essas experiências são por si vividas. A produção de uma interpretação reflexiva sobre os processos de coordenação e supervisão e as suas práticas só foi possível através desta opção metodológica. Neste trabalho o que importou foi conhecer a orgânica funcional e processual da escola e do departamento curricular no campo da supervisão, o que possibilitou a construção, com esses agentes educativos, de um *projecto* potenciador de melhorias nas práticas supervisivas da escola.

Apresentado o campo investigativo, o método do estudo de caso foi o desenho escolhido para esta pesquisa, pois, segundo Yin (1989), é adequado para dar respostas a questões que se formulam com termos tipo *como* ou *porquê*. Ora, o presente trabalho pretendeu conhecer o modo como os sujeitos percebem a supervisão e como vêem e interpretam as suas práticas, sendo, portanto, uma estratégia que, de acordo com Ludke & André (1986), se sustenta nas virtualidades da exploração, descrição e compreensão dos pensamentos e acontecimentos vividos pelos sujeitos num determinado contexto e na constante descoberta de informações. Contudo, nesta abordagem é possível encontrar algumas características da metodologia da investigação-acção, porquanto sempre esteve presente a preocupação da criação de oportunidades reflexivas quer na entrevistas realizadas ao director e aos coordenadores de departamento, sob a forma de encontros formativos, quer na aplicação dos questionários aos professores, onde os participantes tiveram oportunidade de reflectir e pensar sobre as suas concepções e práticas. No

decorso de todo o processo empírico sempre foi enfatizada a vertente reflexiva sobre a acção, conduzindo-os no sentido da identificação das vertentes de melhoria da acção, em reporte ao futuro.

Para o processo de recolha de informações privilegiou-se a entrevista, semi-estruturada e paralelamente foram usadas outras técnicas de recolha de dados, a que atrás já se fez referência, respeitando o princípio orientador da triangulação metodológica, defendido por Cohen & Manion (1990). As entrevistas assumiram a forma de encontros reflexivo-formativos, porquanto possibilitaram práticas de flexibilidade colectiva acerca dos processos supervisivos da escola e o questionário proporcionou a recolha das representações dos professores sobre as efectivas práticas de supervisão existentes na organização escolar, cruzadas depois com as concepções apresentadas pelos restantes participantes no estudo, os coordenadores de departamento e o director, completando também deste modo a triangulação das fontes de recolha de dados.

Para tratamento dos dados optou-se pela técnica mais usual em estudos de natureza qualitativa, a análise de conteúdo, a qual permitiu estabelecer as conexões necessárias, tornando-os inteligíveis para os leitores. A interpretação baseou-se na dedução, ou seja, na inferência, percebendo-se os sentidos e significados implícitos à luz do quadro teórico que enquadra a investigação.

Por último, no que toca a questões metodológicas, importa fazer referência ainda ao modo como se procedeu à organização dos dados. Como no capítulo anterior se explanou, eles foram organizados para dar resposta a todas as questões investigativas que nortearam esta pesquisa, estruturando-se essas informações em torno de cinco eixos centrais, organizadores dos dados empíricos, a saber: *O conceito de supervisão; O conceito e a acção da coordenação: funções, competências e perfil do coordenador de departamento; As práticas supervisivas na escola; Condições para a supervisão e Quadro facilitador para a melhoria das práticas supervisivas*. A complexidade inerente às temáticas tratadas implicou que cada uma das categorias em análise se influenciasse mutuamente e permitisse a construção de respostas globais interdependentes.

Recordando, este estudo empírico foi organizado em torno de uma questão orientadora *Como é que os professores, em especial os coordenadores de departamento,*

concebem e desenvolvem os processos de supervisão pedagógica?, a qual foi dividida em sub-questões, para uma mais fácil resposta. As interrogações colocadas funcionaram como núcleos organizadores do processo de recolha empírica, da definição da metodologia a utilizar e dos instrumentos e técnicas a privilegiar, orientando todo o processo de acção no terreno.

As várias sub-questões criadas a partir da questão orientadora, merecem a partir de agora uma resposta, ou seja, a interpretação por nós realizada a partir de tudo o que se ouviu, viu, escreveu ou sentiu nas interações formais estabelecidas com os participantes do estudo. Neste processo interpretativo e de síntese, embora não se venha a invocar sistematicamente de forma explícita os autores do quadro teórico, nele estão contidas as ideias que sustentaram o presente trabalho.

Começando, então, por responder às questões de investigação pela ordem inversa da sua formulação.

▪ **Que constrangimentos e condições facilitadoras identificam os professores nos processos de coordenação e de supervisão?**

A partir do Quadro 9 (página 166) sustenta-se a resposta ao primeiro item desta questão investigativa. Os professores elencaram como factores condicionadores dos processos supervisivos um conjunto de aspectos, que se relacionam, em grande medida, com o modelo de organização pedagógica por departamento, normativamente definido. Invocam a composição elevada e heterogénea, o que torna difícil a operacionalização de práticas colaborativas; a pouca afinidade disciplinar com comprometimento ao nível da articulação curricular; a diversidade de métodos e hábitos de trabalho, a par de questões de natureza pessoal e de especificidades disciplinares; o enraizamento de práticas individualistas e conservadoras; a burocratização dos assuntos tratados em reuniões de departamento, além de aspectos que se prendem com questões de avaliação de resultados escolares de disciplinas por exames nacionais, com reflexos na avaliação do desempenho docente e interferências nas relações interpessoais e clima de escola. Segundo as suas percepções, os departamentos são inibidores de práticas de partilha e do desenvolvimento da cooperação entre os professores, sendo espaços pouco promotores

de processos de reflexão colectiva e, portanto, onde também ocorrem reduzidas manifestações de supervisão.

Na resposta a esta questão falta ainda referir os constrangimentos enunciados pelos coordenadores quanto ao processo da ADD. A estreita relação existente entre a supervisão e o processo de avaliação, na medida em que a actividade supervisiva permite a recolha de informações que podem ser usadas como suporte para esse processo, o qual pressupõe a diferenciação profissional através de um sistema de classificação, é referenciado por estes actores como um factor condicionador do desempenho das suas funções supervisivas e de avaliação. Os seus discursos atribuíram uma considerável relevância aos constrangimentos que este modelo de avaliação pode potenciar, interferindo com uma concepção de supervisão, entendida como um processo de acompanhamento, promotor da auto e hetero-avaliação para a melhoria das práticas. Salientam a dificuldade de conciliar uma avaliação, caracterizada por uma vertente sumativa, com uma supervisão de carácter iminentemente formativo, o que poderá ter reflexos negativos ao nível das relações interpessoais e clima de escola. Assim, o próprio processo de avaliação do desempenho, tal como é percebido, pode contribuir para enfraquecer a dimensão formativa que se espera da supervisão.

Contudo, saliente-se que a própria organização processual da ADD, estruturada numa relação hierárquica, sendo que os coordenadores de departamento avaliam os relatores e estes, por sua vez, avaliam os professores, se aproxima da organização pedagógica da escola no que se reporta ao modo como gere a dinâmica do departamento e as funções que atribui ao próprio coordenador, ao definir uma cadeia supervisiva que se organiza entre este e os representantes de grupo disciplinar do seu departamento e, depois, entre estes e os professores que integram o seu grupo de disciplina.

Por sua vez, o Quadro 10 (página 167), apresenta as condições que a escola proporciona para reduzir esses constrangimentos e potenciar a existência de processos de supervisão mais efectivos. Considerada a estrutura organizacional assente nos departamentos um factor inibidor da colaboração e cooperação entre os seus membros, a escola estruturou a sua organização pedagógica em torno dos grupos disciplinares, através da criação de um tempo comum semanal de trabalho colaborativo, quer entre

professores, entre coordenadores de departamento ou entre estes e os representantes de grupo disciplinar. A valoração atribuída por todos a este momento de partilha conjunta radica na maior implicação, co-responsabilização e envolvimento na tomada de decisões, no aumento dos níveis de identificação com a escola e confiança entre os professores e na troca de experiências, que possibilitam maiores índices de colaboração. Outras condições facilitadoras são também aduzidas, muito embora não decorram da implementação deste modelo, nomeadamente a estabilidade socioprofissional, a autonomia, o perfil de liderança do director e a gestão partilhada que estabelece com os coordenadores e que é depois transferida por estes para os representantes de grupo, que trabalham directamente com os colegas, semanalmente.

- **Que quadro facilitador pode ser construído para a melhoria das práticas supervisivas?**

Este quadro facilitador, podendo ser assumido na perspectiva de um *projecto* formativo para o desenvolvimento de práticas supervisivas, completa-se, ainda, por outros itens que se assumem como possibilidades de melhoria dessas práticas, os quais se reportam a aspectos de natureza mais cognitiva como a aquisição de formação especializada na área da supervisão pedagógica; a incorporação de um pensamento sistémico da instituição por parte de todos os membros; uma maior assunção de práticas sistemáticas de reflexão partilhada e colaborativa; a implementação de dinâmicas de cooperação e de acções coordenativas alargadas entre os diversos órgãos da escola e entre os diferentes actores escolares e a promoção de mais espaços de interdisciplinaridade, no sentido de evitar a *especialização disciplinar* a que já se faz referência e, em simultâneo, conceder uma maior valorização ao departamento como estrutura de gestão intermédia.

- **Qual o perfil do coordenador de departamento nas suas funções de coordenação e supervisão?**

O director define para o coordenador de departamento um perfil que assenta em aspectos de ordem pessoal, de personalidade, e características técnico-profissionais. Trata-se de um actor educativo que detém uma visão estratégica da escola, que

ultrapassa o âmbito do grupo disciplinar, merecendo a sua confiança e é possuidor de capacidades coordenativas. Além destes requisitos, elege como essencial a sua inteligência emocional e sensibilidade e o reconhecimento científico e pedagógico junto dos pares, em paralelo com a experiência profissional. As competências comunicacionais e de supervisão são também relevadas.

Por seu turno, os próprios coordenadores referem, de igual modo, o reconhecimento dos pares e o grau de aceitação no seu seio, além das competências de liderança e de coordenação, enquanto os professores assinalam também o seu perfil de liderança e as capacidades comunicativas. Este perfil é também partilhado pelo representante de grupo disciplinar pelo facto de o coordenador acumular esse papel e as funções de coordenação e de supervisão ocorrerem, sobretudo, ao nível do grupo disciplinar.

▪ **Que papel cabe ao coordenador de departamento nesses processos?**

As competências comunicacionais definidas para o seu perfil encontram justificação no facto de ser considerado o elo comunicacional entre a gestão de topo e os professores, sobretudo como veículo informativo, tornando o processo de tomada de decisões e a resolução de problemas mais eficaz, pois a cadeia hierárquica de passagem de informações é por si assegurada como uma mais-valia dada a sua representação em conselho pedagógico. Pelos níveis de confiança que apresenta, o director atribui-lhe a missão de contribuir para a concretização das metas da escola e da missão que para ela define, ao ser capaz de promover, nesse sentido, a envolvência e coesão entre os membros que coordena.

No seu papel estão também incluídas funções de coordenação de determinados projectos, pois tal envolve um trabalho concertado entre professores de áreas disciplinares diferentes e de outros departamentos, sendo o seu desempenho fundamental.

Por último, na perspectiva dos professores, as suas capacidades de liderança são essenciais para delinear estratégias e práticas comuns, no sentido do aperfeiçoamento do desempenho profissional, devendo ser capaz de implementar dinâmicas de trabalho no

seio dos grupos disciplinares. Contudo, o seu papel é igualmente associado a funções de carácter formal, nomeadamente ao nível da passagem de informações na horizontal e vertical, por serem os interlocutores privilegiados entre o topo e a base, e de interpretação de legislação. Por essa razão, os processos comunicacionais, a tomada de decisões e o contributo para a concretização do projecto de escola, são funções que também lhe estão associadas enquanto coordenador.

No que toca à supervisão, embora as competências supervisivas atribuídas ao exercício funcional da coordenação de departamento não sejam aí amplamente visíveis, tornam-se mais evidentes na sua função de representante de grupo disciplinar, quando supervisiona as práticas nos momentos do trabalho colaborativo periódico. Na realidade, este agente educativo, ao acumular as funções de coordenador de departamento com as de representante de grupo, acaba por exercer a supervisão com maior visibilidade enquanto representante de grupo do que como coordenador de departamento, situação que decorre da própria organização pedagógica da escola, ao assumir o grupo disciplinar como o espaço privilegiado para as práticas de supervisão e o seu representante como a figura mediadora desses processos.

▪ **De que forma os coordenadores de departamento promovem e realizam as suas funções de coordenação e de supervisão?**

Os coordenadores de departamento sustentam o exercício da coordenação supervisiva nas situações que se relacionam com a gestão do trabalho colaborativo semanalmente, na condução das reuniões mensais com os representantes de grupo, na auscultação e levantamento de necessidades formativas, na gestão de projectos disciplinares, na aferição de critérios de avaliação, além da transmissão de informações e deliberações do conselho pedagógico, a qual é muito valorizada nos seus discursos. De resto, conforme se fez alusão atrás, um dos papéis do coordenador de departamento é precisamente ser uma *ponte* essencial para a passagem de informação, facto que justifica, portanto, as competências comunicacionais que todos relevam para o seu perfil.

Por outro lado, as funções de coordenação e de supervisão que devem promover como coordenadores de departamento processam-se ao nível do acompanhamento das reuniões de trabalho periódicas com os representantes de grupo disciplinar do seu

departamento, os quais, depois, desenvolvem essas práticas supervisivas no seio dos seus respectivos grupos disciplinares. Os coordenadores exercem assim processos supervisivos assentes no trabalho de coordenação que realizam com os representantes de disciplina e depois, noutro nível, com os colegas de grupo. Este processo sustenta-se, por isso, na confiança que depositam nas capacidades de autonomia e de gestão dos próprios grupos disciplinares, que acompanham e supervisionam, e, sobretudo, no perfil coordenativo do próprio representante de grupo disciplinar, com quem *partilham* as responsabilidades supervisivas no quadro do trabalho colaborativo, ocorrido no denominado *tempo comum*.

▪ **Qual a figura que mais assume a efectivação da supervisão?**

Na sequência da resposta dada à pergunta anterior, estrutura-se, agora, a resposta a esta questão. A centralidade dos processos supervisivos recai na figura do representante de grupo disciplinar, embora, dependendo da natureza dos assuntos, possa ser também assumida pelo director de turma, enquanto coordenador do conselho de turma. A justificação apresentada para a visibilidade destas figuras radica nas relações de proximidade que estes agentes educativos estabelecem com os colegas e na organização pedagógica da escola.

Apresentando-se alguns exemplos de situações que comprovam esta relevância supervisiva, refira-se que os assuntos que cabem no campo da supervisão, como sejam a regulação de práticas, a definição de medidas para a melhoria das aprendizagens e de diferenciação pedagógica, a análise de resultados ou ainda a construção, gestão e articulação curricular, assuntos do âmbito do departamento, são atribuídos pelos professores a estas figuras. Inclusive, os professores consideram o representante de grupo disciplinar como o actor educativo que mais contribui para a promoção da colaboração e cooperação entre os professores, para a tomada de decisões partilhadas ou até para a criação de um clima relacional construtivo, apesar de o director atribuir essa função ao coordenador de departamento. O representante de disciplina é ainda considerado como o elemento da escola que mais promove a reflexão crítica sobre as práticas, acompanha e promove o desenvolvimento profissional dos pares.

A importância que ocupa é sustentada pelo modelo de organização pedagógico da escola, que elege os grupos disciplinares como as suas células estruturantes, sendo o seu representante o responsável pela supervisão.

- **Qual o órgão que mais contribui para a realização de processos de coordenação e de supervisão?**

Invocando a mesma lógica organizacional, por inerência, o órgão que torna efectivos os processos supervisivos é o grupo disciplinar e o conselho de turma, em função da tipologia dos assuntos abordados. É no seio do grupo que se procede à elaboração de planificações, definição de critérios de avaliação e se desenvolvem processos reflexivos, enquanto o conselho de turma é central para a resolução de problemas de disciplina e de aprendizagem. No geral, as práticas de supervisão sobre os mais diversos assuntos de natureza pedagógica são desenvolvidas no seio do grupo disciplinar.

Este órgão é percebido como o centro da dinâmica pedagógica da escola, onde ocorrem as práticas efectivas de coordenação e supervisão pedagógica.

- **Que práticas de supervisão se identificam na escola?**

As práticas supervisivas, centradas no grupo disciplinar, são desenvolvidas através do trabalho colaborativo, entre pares, numa perspectiva de hetero-supervisão. Essas práticas estruturam-se no trabalho desenvolvido semanalmente no *tempo comum*, privilegiando-se a autonomia do grupo disciplinar, mediada pela acção do seu representante, o que consubstancia práticas de colegialidade e de reflexão que se cingem essencialmente ao grupo, valorizando-se a promoção de espaços de trabalho colaborativo e de partilha grupal.

Esta opção correspondeu a uma estratégia de superação dos constrangimentos organizacionais que os departamentos colocavam, sendo percebidos como espaços de difícil operacionalização de processos de auto-aprendizagem. A extensão do tempo comum aos representantes de grupo e coordenadores permite uma coordenação e articulação entre estes actores educativos, que se reflecte, num segundo momento, ao nível dos grupos disciplinares, possibilitando a partilha e a troca de experiências, gerando

sentimentos de segurança e confiança entre os seus membros, pelo estreitamento das relações de proximidade colaborativa e da profundidade reflexiva que se alcança.

Por seu turno, os próprios coordenadores de departamento consideram que é nestas reuniões, onde trabalham colaborativamente, que exercem a supervisão das práticas, ao orientar e acompanhar os grupos de trabalho, contudo, nestes momentos a sua actuação centra-se mais na função de representante de grupo do que da de coordenador, dada a sobreposição funcional.

Em suma, as práticas que na escola se identificam pautam-se pela colaboração, cooperação, partilha e troca de experiências, confiança e autonomia, em contextos de trabalho colaborativo, em *micro* grupos.

▪ **Que concepções de supervisão defendem esses professores?**

Estas práticas de coordenação e de supervisão assentam em concepções que valorizam o trabalho de pares, numa perspectiva formativa de hetero-supervisão, sendo promovida a partilha reflexiva para a melhoria das práticas educativas. Está-se perante uma concepção que traduz uma acção comprometida e colaborante no sentido da definição de Alarcão & Tavares (2003), muito associada à vertente formativa e ao contexto educativo de sala de aula. De resto, a forma como a escola se organiza, ou seja, em torno do trabalho colaborativo, expressa essa concepção ao eleger como dimensão-chave da sua acção a colaboração e a cooperação entre pares.

Por seu turno, o enorme conjunto de outras palavras que os professores associaram à supervisão, conforme ficou expresso no Quadro 8 (página 125), confirma também a grande dispersão de ideias sobre o conceito de supervisão e traduz a complexidade e ambiguidade que caracterizam os processos supervisivos.

Contudo, no final das sessões reflexivas, os participantes do estudo, nomeadamente os coordenadores de departamento e o director, demonstraram uma predisposição para incorporar a vertente de uma supervisão mais abrangente, que se dirige não só à formação profissional como também ao desenvolvimento organizacional, com resultados nas aprendizagens. De uma concepção de supervisão pedagógica, os coordenadores e o próprio director perspectivaram, no final do estudo, a necessidade e

importância de assumirem a aceção de supervisão escolar, cujo âmbito de actuação se estende ao colectivo dos profissionais e à escola.

Em síntese, se a escola demonstrou, através do seu modelo organizacional, a relevância que a reflexão profissional e a criticidade sobre as experiências devem assumir nos processos de ensino-aprendizagem, é, agora, necessário que percepcione como essencial o desenvolvimento da própria organização onde esses processos ocorrem, assumindo-se como uma escola mais reflexiva, mais crítica e mais inteligente.

Nesta perspectiva, para concretizar a concepção de supervisão que subscreve, considerando também a complexidade da missão que aos departamentos está atribuída nesse campo, a escola implementou um modelo organizacional próprio, assente nos grupos disciplinares, com práticas de trabalho colaborativo entre pares, criando processos dinâmicos de operacionalização de práticas supervisivas ao nível de pequenos grupos, concentrando esforços no seio dos departamentos. Essa dinâmica pedagógica incentiva a promoção da cooperação, possibilita maiores níveis de coesão, de implicação e de co-responsabilização e potencia práticas de cultura colegial. Esta estratégia tem também na sua génese o objectivo de contribuir para a redução de algumas formas de trabalho que a própria escola identifica como individualistas, ao configurar um primeiro passo, pelo menos ao nível de pequenos grupos, por disciplina, para a implementação de formas de trabalho colaborativas.

Falta, no entanto, perceber como é realizada a articulação e gestão curricular, com espaços de tão reduzida interdisciplinaridade e insuficientes práticas de reflexão partilhada inter-grupos. As dinâmicas desenvolvidas por este modelo de organização pedagógica não parecem potenciar momentos sistemáticos de actuações intra-departamento nem mesmo inter-departamental, com excepção de eventuais situações pontuais.

Pelo exposto se percebem os limites e as possibilidades dos processos supervisivos que numa escola podem ocorrer, compreendendo-se a distância entre o legislado e a prática, ou seja, entre o ideal e o real, bem como o modo como a organização escolar

consegue contornar esses constrangimentos, construindo um modelo que facilita a existência de práticas supervisivas e potencia o desenvolvimento profissional entre pares.

Com a realização deste estudo procurou-se perceber a concepção de supervisão que a escola assume e desenvolve nas suas práticas, identificar os obstáculos que enfrenta e relevar as potencialidades de que beneficia, contribuindo para uma maior consciencialização da responsabilidade acrescida e dos desafios que cabem aos coordenadores de departamento enquanto supervisores escolares, incorporando estes, também, uma concepção de supervisão, que conduza a processos de transformação interior no sentido da emancipação profissional. Deste estudo, por parte dos seus intervenientes, resultou a assunção da necessidade de uma maior consciência reflexiva ao nível do trabalho desenvolvido no próprio departamento e a percepção do valor da supervisão como uma estratégia de formação, podendo contribuir, não só para a melhoria dos processos de ensino, como também para a qualidade organizacional e, sobretudo, para o desenvolvimento profissional docente.

Foi ainda possível conhecer como a escola responde aos factores condicionadores do seu projecto educativo e que condições potencializa para a sua concretização. Conhecer os resultados alcançados por esta dinâmica organizacional pedagógica na melhoria dos processos supervisivos internos e que reflexos positivos se obtêm em termos de qualidade educativa constituiria uma possibilidade de continuidade deste processo investigativo, percebendo-se como a implementação de modelos organizacionais que melhor respondem aos objectivos do projecto de escola poderá contribuir para consolidar a tão desejada e preconizada autonomia escolar.

Sobre as aprendizagens realizadas...

E o que resultou deste trabalho para mim? Se a resposta for perspectivada numa relação de *background versus Know-how* sobre esta área de saberes, então a quantidade de conhecimentos adquiridos e construídos, as reflexões produzidas ou as incorporações realizadas são manifestamente elevadas. Apresento as minhas aprendizagens sob a forma de tópicos.

- Na tomada de consciência sobre as distâncias existentes entre as situações ideais, normativamente pensadas, e a sua operacionalização real, as práticas. Tendo o departamento sido criado com a perspectiva da implementação da articulação curricular, do trabalho colaborativo, da cultura de colegialidade, da supervisão pedagógica e da avaliação de desempenho, os seus propósitos estão longe de ser alcançados, mas, em contrapartida, a escola encontra formas que são facilitadoras da concretização dos seus objectivos. Assim sendo, porque não proporcionar às instituições a opção por modelos pedagógicos sustentados, que permitam a melhor concretização das metas dos seus projectos de escola?

- Na assunção da ideia de que a cultura da colegialidade só se afirma se for percebida como positiva pelos actores que a desenvolvem, não sendo, portanto, decretada. Ou seja, na escola em estudo, existem espaços de cultura colegial ao nível dos grupos disciplinares, porque os seus agentes assim o entendem e pugnam pela sua concretização.

- Permitiu perceber a importância e a valorização da autonomia da escola para se organizar em função do seu projecto, procurando a melhor via para alcançar resultados que influenciem positivamente as aprendizagens, contornando os condicionamentos normativos e burocráticos dos sistemas. Foi possível conhecer o valor de uma autonomia.

- Na percepção da relevância de uma supervisão colaborativa, reflexiva e sistémica no desenvolvimento profissional dos professores.

- Na incorporação de uma atitude mais proactiva no desenvolvimento de uma aprendizagem permanente, num processo formativo ao longo da vida, sendo cada um co-formador dos seus pares. Ou seja, as práticas de hetero-supervisão responsabilizam e comprometem todos no desenvolvimento profissional individual.

- No reconhecimento incontornável do valor das práticas sistemáticas de flexibilidade sobre a acção e de auto-questionamento como estratégias formativas para o desenvolvimento profissional.

- Na necessidade de as práticas supervisivas conduzirem a processos de transformação interior e emancipação profissional, tal como pude experimentar ao longo deste trabalho investigativo, em especial na forma como a orientadora conduziu o

processo de orientação, *obrigando-me* a tomar decisões no sentido da minha emancipação.

Termino com a convicção de que tenho de continuar a aprender a ensinar (por considerar que ainda não aprendi o suficiente) e que realizar esta investigação em educação me ajudou a aprender para melhor ensinar. As aprendizagens realizadas não me permitem mais voltar atrás. Não serei mais a mesma profissional. Se os limites existem e constroem, as possibilidades que os processos supervisivos podem potenciar são de maior dimensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In *Cadernos CIDInE*, 1. Aveiro: CIDInE, 5-22.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor Reflexivo. In Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que novas Funções Supervisivas? In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. In *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119-128. Acedido em 23 de Outubro, 2010, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Sá-Chaves, I. (org.) *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª. Edição. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Acedido em 7 de Dezembro, 2009, de <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/cpIV16.pdf>.
- Amaral, M., Moreira, A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In Alarcão, I (org.) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-112). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. 4ª. Edição. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 3ª. Edição. Lisboa: Gradiva.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, I. (2007a). *Passo a Passo no Interior do Projecto: Um estudo sobre a Inteligência da Escola*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.
- Candeias, I. (2007b). Que desafios para a escola? Que desafios para o professor? In Flores, M & Viana, I (orgs.) *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Cadernos CIEd. Braga: Universidade do Minho, pp. 131-138.
- Casanova, M. (2010). *Estruturas Intermédias e Gestão Curricular*. Lisboa: Vírgula.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Espanha: Editorial La Muralla.
- Cunha, A. (2007). *Formação de professores: A investigação por questionário e entrevista*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a Prática Profissional. Um Quadro de Referência para a Docência*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dicionário Completo da Língua Portuguesa (2006). Tomo I. Alfragide: Texto Editores.
- Dicionário da Língua Portuguesa (1994). 7ª. Edição. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. & Pacheco, J. (orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Earley, P., Evans, J., Collarbone, P., Gold, A. & Halpin, D. (2002). *Establishing the Current State of School Leadership In England*. London: Institute of Education, University of London.
- Fernandes, D. (1991). Notas Sobre os Paradigmas da Investigação em Educação. In *Noesis*, 18, pp. 64-66.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. In Revista *Currículo sem Fronteiras*, vol. 8, nº 1, pp.5-16. Acedido em 27 de Agosto, 2010, de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf.

- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Harris, A. (1999). *Effective subject leadership in secondary schools: a handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.
- Harris, B. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa* (pp. 133-223). Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2002). A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In Fernandes, M., Gonçalves, J., Bolina, M., Salvado, T. & Vitorino, T. (coords.) *O Particular e o Global no virar do Milénio: cruzar saberes em Educação*. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp 95-100.
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e práticas educativas. In Leite, C. (org.) *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XX* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In Lima, J. & Pacheco, J. (orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2008a). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. (2008b). Department networks and distributed leadership in schools. In *School Leadership & Management*, pp. 159-187.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema*. Açores: Nova gráfica.
- Moreira, A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Sá-Chaves, I. (org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.

- Moreira, A. (2000). Para a inovação das práticas supervisivas: um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In Roldão, M. & Marques, R. (orgs.) *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 137-149). Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. (2004a). Formar professores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. Acedido em 30 de Outubro, 2009, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Moreira, A. (2004b). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. Acedido em 30 de Outubro, 2009, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, I. *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006a). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Lima, J. & Pacheco, J. (orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006b). Currículo, investigação e mudança. In Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M & Canário, R. (orgs.), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 55-111. Acedido em 8 de Setembro, 2010, de <http://espacoseducativos.files.wordpress.com>.
- Pereira, F., Costa, N. & Neto-Mendes, A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In Costa J., Neto-Mendes A., Andrade, A., Costa, N. (eds.), *Gestão Curricular – percursos de investigação* (pp. 140-160). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In Alarcão, I. (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In Alarcão, I. (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 67-77). Porto: Porto Editora.

- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Concepções e Práticas. Conferência de Abertura da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*. In Alarcão, I. (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In Alarcão, I. (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 25-41). Porto: Porto Editora.
- Santos, C., Gonçalves, D., Ferraz, F. & Costa, M. (2008). Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re)organização: reptos à Supervisão Pedagógica. In *Cadernos de Estudo*, nº 7. Porto: ESE de Paula Frassinetti, pp. 23-36. Acedido em 23 de Janeiro, 2011, de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/144>.
- Seiça, A. (2003). *A Docência como Praxis Ética e Deontológica: Um Estudo Empírico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Senge, P. (1994). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. 2ª. Edição. New York: Currency Doubleday.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. 4ª. Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2005). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. e Pinto, J. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). 13ª. Edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre a Investigação Qualitativa em Educação Matemática. O Estudo de Caso. In *Revista da ESE*, 5, pp. 171-202.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience – human science for an action sensitive pedagogy*. The State University of New York.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In *No Caleidoscópio da*

Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia (pp. 15-45). 2ª. Edição. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. (2009a). Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica. In Educ. Soc. Campinas, vol. 29, nº 105, pp. 197-217. Acedido em 4 de Setembro, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>.

Vieira, F. (2009b). Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho, 2009. Acedido em 4 de Setembro, 2009, de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t11/t11c398.pdf>.

Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.

Referências normativas

Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro, Diário da República nº 237, I Série A (Quadro Geral do Sistema Educativo).

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, Diário da República nº 102, I Série A (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Despacho Conjunto nº 198/99, de 15 de Fevereiro, Diário da República, II Série B (Perfil de Competências dos Titulares de Cursos de Formação Especializada dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básicos e secundário).

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, Diário da República nº 168, I Série B (Quadro de Competências das Estruturas de Orientação Educativa).

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, Diário da República nº 14, I Série (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, Diário da República nº 7, I Série (Sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário).

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, Diário da República nº 79, I Série (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensino Básico e Secundário).

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho, Diário da República nº 120, I Série (Alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho, Diário da República nº 120, I Série (Sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente, revogando o Decreto-Regulamentar nº 2/2008).

.

ANEXOS

=====

ANEXO 1

Guiões de entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA AO DIRECTOR

- Que percepção tem sobre o funcionamento dos departamentos?
- Que aspectos salienta no trabalho de coordenação e de supervisão do departamento?
- Que concepção de supervisão defende?
- Que condições a escola fornece que potenciam a supervisão na coordenação dos departamentos?
- Que constrangimentos identifica nesses processos de coordenação e de supervisão nos departamentos?
- Como deveria ser o processo supervisivo ao nível da coordenação de departamento (situação ideal)?
- O que pode ser esse processo de supervisão (situação possível)?
- O que espera desses processos este ano? Que principais desafios pensa que vão ser enfrentados ao nível da coordenação e da supervisão pelos departamentos?

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

- Como vêem o vosso trabalho enquanto coordenadores?
- Quais as responsabilidades dos coordenadores em termos de funções de coordenação e de supervisão no âmbito dos departamentos?
- Que trabalho é realizado ao nível do departamento? E que importância lhe atribuem?
- Como realizam o trabalho de coordenação e de supervisão no departamento?
- Das funções e competências do coordenador de departamento, identifique as que considera de mais difícil realização?
- E as que salienta como mais relevantes no campo da coordenação e supervisão?
- Como definem a supervisão?
- Quais as três palavras-chave que associam à supervisão?
- Como coordenadores, em que situações consideram que realizam supervisão no seio do departamento?
- Como vêem a organização departamental em termos dos grupos disciplinares que os compõem?
- Qual a importância que atribuem aos grupos disciplinares? Como é realizado o trabalho a esse nível?
- Que papel cabe ao coordenador de departamento nesta estrutura pedagógico-organizacional que é o departamento?
- Reúnem regularmente com o director? Para que assuntos?
- Que percepção têm sobre o que o director espera do vosso trabalho?
- Que dificuldades encontram no trabalho de coordenação e supervisão no departamento?
- Como vêem o trabalho real? O que é possível realizar no presente modelo organizacional?

- Que condições a escola oferece ao trabalho de coordenação e supervisão dos coordenadores de departamento?
- Se fosse possível fazer uma supervisão ideal, como seria?
- O que sugerem para que o vosso trabalho no âmbito da coordenação e supervisão seja melhorado e facilitado?

ANEXO 2

Modelo de Questionário

Questionário

O presente Questionário faz parte dos trabalhos de investigação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. O Questionário é anónimo e confidencial, sendo os seus dados unicamente analisados no âmbito da investigação em curso. A sinceridade e a objectividade das suas respostas serão essenciais para o bom resultado deste trabalho.

Desde já o nosso muito obrigado por ter acedido em colaborar neste projecto.

NOTA: Cada questão apresenta uma diversidade de situações que poderão não ser identificadas na sua prática ou no seu contexto de trabalho. Nesse caso, faça essa referência no espaço em branco presente em cada questão, não deixando nenhuma por responder.

1. Caracterização do Inquirido	
1.1 Sexo	Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>
1.2 Anos de experiência profissional	Menos de 5 <input type="checkbox"/> Entre 6 e 10 <input type="checkbox"/> Entre 11 e 15 <input type="checkbox"/> Entre 16 e 20 <input type="checkbox"/> Entre 21 e 25 <input type="checkbox"/> Entre 26 e 30 <input type="checkbox"/> Mais de 30 <input type="checkbox"/>

2. Como é promovida a <u>troca de experiências e a cooperação entre os docentes</u> que integram o seu departamento curricular?	
Em encontros informais <input type="checkbox"/> (que se realizam) • na sala de professores <input type="checkbox"/> nos corredores <input type="checkbox"/> por e-mail <input type="checkbox"/> na plataforma moodle <input type="checkbox"/> • outros <input type="checkbox"/> Quais?/Descreva-os _____	
Em encontros formais <input type="checkbox"/> (que se realizam) • no início e final do ano lectivo <input type="checkbox"/> trimestralmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> semanalmente <input type="checkbox"/> • outros <input type="checkbox"/> Quais?/Descreva-os _____	

3. Esse trabalho cooperativo entre os docentes ao nível das reuniões/encontros formais processa-se <u>quando e onde?</u>									
Quando? Onde?	Reuniões de Departamento	Reuniões de Grupo disciplinar	Reuniões de grupos discip. diferentes	Reuniões de Ano	Reuniões de cursos	Reuniões de Projectos/ Actividades	Reuniões de CDT	Reuniões de CT	Outro:
Início e final de ano									
Trimestral									
Mensal									
Semanal									
Ocasional									
Nunca									
OBSERVAÇÕES									

4. Qual o tempo gasto, em média, em cada reunião para a troca de experiências e trabalho cooperativo?

Duração	Reuniões de Departamento	Reuniões de Grupo disciplinar	Reuniões de grupos disciplinares diferentes	Reuniões de Ano	Reuniões de cursos	Reuniões de Projectos/ Actividades	Reuniões de CDT	Reuniões de CT	Outro:
+ de 1 H									
± 1 H									
± 30 min									
± 15 min									
Nenhum									
OBSERVAÇÕES									

5. Quando ocorrem essas reuniões de troca de experiências e de cooperação, como se sente?

Nunca seguro(a)/confiante ☐ Raramente seguro(a)/confiante ☐ Algumas vezes seguro(a)/confiante ☐

Muitas vezes seguro(a)/confiante ☐ Sempre seguro(a)/confiante ☐

Porquê? _____

6. Nessa análise de partilha de outras experiências para a melhoria das práticas, sente-se à vontade em dar o seu contributo?

Nunca me sinto à vontade ☐ Raramente me sinto à vontade ☐ Algumas vezes me sinto à vontade ☐

Muitas vezes me sinto à vontade ☐ Sempre me sinto à vontade ☐

Porquê? _____

7. Considera que a acção do seu coordenador de departamento é nuclear para a partilha de práticas e experiências?

Nunca ☐ Raramente ☐ Algumas vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

Porquê? _____

8. Como avalia essa partilha de experiências e de trabalho cooperativo com os professores do seu grupo disciplinar?

Nunca positiva/útil ☐ Raramente positiva/útil ☐ Algumas vezes positiva/útil ☐

Muitas vezes positiva/útil ☐ Sempre positiva/útil ☐

Porquê? _____

9. Quais os assuntos que considera de maior relevância tratados em cada uma destas reuniões? (se precisar de escolher mais do que 1 assunto relevante para cada reunião não ultrapasse os 3 assuntos e numere-os por ordem de relevância considerando o “1” como “o mais relevante”).

Assuntos relevantes	Reuniões de Departamento	Reuniões de Grupo disciplinar	Reuniões de Gr. Discip. diferentes	Reuniões de Ano	Reuniões de Cursos	Reuniões de Proj./Activ	Reuniões de CDT	Reuniões de CT	Outro:
Análise da Legislação (ECD, ADD,...)									
Construção do projecto curricular									
Articulação vertical									
Articulação horizontal									
Elaboração de planificações									
Definição de critérios de avaliação									
Aplicação dos critérios de avaliação									
Análise de práticas de sucesso									
Decisão sobre medidas para o sucesso									
Resolução de dificuldades de aprendizagem									
Preparação de exames									
Resolução de problemas disciplinares									
Identificação de necessidades de formação									
Reflexão, investigação e formação									
Avaliação do desempenho									
Acompanhamento do desenvolvi/ profissional docente									
Análise das informações do C. Pedag.									
Supervisão Pedagógica									
Outros. Quais?									
OBSERVAÇÕES									

10. A quem cabe a gestão da...								
	Coordenador de Departamento	Representante de Grupo Disciplinar	Representantes de Gr. Discip diferentes	Coordenador de Ano	Coordenador de Cursos	Coordenador de DT	Conselho de Turma	Outro:
Construção Curricular								
Gestão curricular								
Articulação curricular								
Diferenciação pedagógica								
Regulação das práticas								
Análise dos resultados escolares								
Definição de medidas para a melhoria das aprendizagens								
Supervisão Pedagógica								
OBSERVAÇÕES								

11. Onde se desenvolvem as práticas de supervisão pedagógica quanto a...									
	Reuniões de Departamento	Reuniões de Grupo disciplinar	Reuniões de grupos discip. diferentes	Reuniões de Ano	Reuniões de Cursos	Reuniões de Projectos /Actividades	Reuniões de CDT	Reuniões de CT	Outro:
Gestão das aprendizagens									
Estratégias de ensino-aprend.									
Instrumentos de avaliação									
Aplicação dos critérios de avaliação									
Análise de resultados									
Avaliação dos alunos									
Regulação de práticas									
Reflexão Sobre práticas									
OBSERVAÇÕES									

12. Em seu entender, quem é que **mais contribui** para...

	Coordenador de Departamento	Representante de Grupo Disciplinar	Representantes de Gr. Discip diferentes	Coordenador de Projectos/Activ.	Coordenador de curso	Coordenador de DT	Director de Turma	Outro:
Promover a colaboração e cooperação entre profs.								
Colocar desafios e resolver problemas								
Tomar decisões partilhadas								
Promover a reflexão sobre práticas								
Fomentar a crítica e indagação p/a melhoria das práticas								
Alterar práticas tradicionais								
Incentivar o desenvolvimento de projectos inovadores								
Promover o espírito investigativo								
Facilitar o processo de comunicação /interacção entre professores								
Criar um clima relacional construtivo								
Acompanhar e apoiar a sua actividade profissional								
Identificar as suas necessidades formativas								
Promover o seu desenvolvimento profissional								
OBSERVAÇÕES								

13. Que condições a escola fornece para o exercício da coordenação e supervisão?

14. Como profissional, crítico e reflexivo, o que melhoraria nessas condições?

15. Em que medida contribui para o Projecto Educativo da Escola?

16. Na escola, quem mais contribui para o seu desenvolvimento profissional?

17. Apresente três palavras-chave que caracterizam os processos de supervisão que experimenta na sua escola:

18. Como se sentiu ao preencher este questionário?

Muito obrigada pela atenção e colaboração dispensadas.
O seu contributo foi muito valioso.

ANEXO 3

PowerPoint



APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

**ENCONTRO REFLEXIVO-FORMATIVO COM O
DIRECTOR E COORDENADORES DE
DEPARTAMENTO**

Junho/2011

Luísa Rocha



Objectivos do Encontro Reflexivo-formativo

- ▶ Identificar o papel, as funções, as competências e os conhecimentos do coordenador enquanto líder, gestor e supervisor profissional e escolar;
 - ▶ Apresentar os resultados do questionário aplicado aos professores de todos os departamentos curriculares (p/ amostragem);
 - ▶ Promover a reflexão conjunta sobre os processos de coordenação e supervisão existentes na escola;
 - ▶ Promover a identificação de decisões que facilitem a melhoria dos processos de coordenação e supervisão.
-



O quadro conceptual da SUPERVISÃO

Concepções de Supervisão

- ▶ A **supervisão** da prática pedagógica “emerge como uma auto e hetero-supervisão, **comprometida e colaborante** em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino.”
- ▶ “O processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor (...) no seu desenvolvimento humano e profissional.”

(Alarcão & Tavares, 1987, p. 148)



O quadro conceptual da SUPERVISÃO

Contin.

- ▶ “A supervisão como **teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal.**”

(Vieira, 2009, p. 199)



O quadro conceptual da SUPERVISÃO

A supervisão tem por finalidade:

- ▶ Promover a acção-reflexão profissional e crítica... p/ melhorar a qualidade da acção educativa (auto-supervisão).
- ▶ Desenvolver uma prática supervisiva colegial e dialógica.
- ▶ “Ajudar os formandos [**os professores**] a tornarem-se *supervisores da sua própria prática.*”

“Não se trata de uma supervisão qualquer, mas sim de uma supervisão de **natureza transformadora e orientação emancipatória.**

(Vieira, 2009, pp. 201-203)



O quadro conceptual da SUPERVISÃO

Uma “nova abrangência” do conceito de Supervisão

- ▶ Uma visão da supervisão que “tem também por função a **dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da escola.**” Uma supervisão que não é exclusiva da formação de professores, “mas de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa.”

(Alarcão, 2009, p. 119)



O quadro conceptual da SUPERVISÃO

A acção da Supervisão	A acção da Supervisão - “Nova abrangência”
Formação inicial de professores (iniciação profissional)	Formação contínua de professores (desenvolvimento profissional)
Contexto de actuação micro (Sala de aula)	Contexto de actuação macro (Escola)
Supervisão pedagógica	Supervisão escolar/institucional
Formação Individual (do professor)	Formação colectiva (dos professores)
Formação de professores	Formação de supervisores escolares/institucionais
Melhoria das aprendizagens e do ensino como objectivo	Melhoria da escola como organização que promove a qualidade educativa

(Quadro construído c/ base em Alarcão, 2009)



O quadro conceptual da SUPERVISÃO

Em síntese:

- Passa-se da **supervisão em relação ao professor** e à sua **interacção pedagógica em sala de aula** para a **dimensão colectiva e institucional, a escola;**

(Alarcão, 2009)



O quadro conceptual da SUPERVISÃO

A supervisão deve ser perspectivada sob dois níveis:

1. a formação e o **desenvolvimento profissional dos professores** e a sua influência no processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.
2. o **desenvolvimento da organização escolar** e a sua influência na qualidade da vida das escolas.

Importância do papel renovado do supervisor.



O perfil do supervisor

Principais funções do supervisor:

- ▶ Colaborar na concepção do projecto de escola;
- ▶ Colaborar no processo de auto-avaliação;
- ▶ Criar ou apoiar condições de formação (em contexto e segundo a metodologia de investigação-acção);
- ▶ Acompanhar a formação e integração de novos agentes;
- ▶ Colaborar no processo de avaliação de desempenho;
- ▶ Incentivar a práticas de avaliação de processos e resultados de aprendizagem;

O **supervisor** é um líder e agente do desenvolvimento de pessoas, profissionais e de organizações (**um professor de valor acrescentado**).

(Alarcão, 2002, p. 233)



O perfil do supervisor

Principais competências do supervisor:

- ▶ Competências interpretativas (ler a realidade, identificar problemas, dar respostas e colocar desafios);
- ▶ Competências de análise e avaliação (de situações, projectos, desempenhos...);
- ▶ Competências de dinamização da formação (apoio e estímulo a aprendizagens colaborativas, gestão de saberes e estratégias, resposta a necessidades...);
- ▶ Competências relacionais (mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia...).

(Alarcão, 2002, p. 234)



O perfil do supervisor

Principais conhecimentos do supervisor:

- ▶ Conhecimento da escola (da sua missão e projecto);
- ▶ Conhecimento dos membros da escola (suas representações, competências, níveis de envolvimento, potencialidades, debilidades, atitudes);
- ▶ Conhecimento das estratégias (de desenvolvimento institucional e profissional);
- ▶ Conhecimento do processo de aprendizagem permanente;
- ▶ Conhecimento de metodologias de investigação-acção-formação;
- ▶ Conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho, da instituição...);
- ▶ Conhecimento das ideias e das políticas actuais sobre educação.

(Alarcão, 2002, p. 235)



O que significa fazer supervisão...

Em síntese:

- “Fazer supervisão não é um processo meramente técnico. É um processo social em que a **dimensão cognitiva e relacional** se conjugam (...) em função de dois objectivos: o **desenvolvimento da escola** como organização e o **desenvolvimento profissional dos professores e funcionários.**”

(Alarcão, 2002, p. 234)



Em jeito de conclusão...

Ao supervisor compete:

- Facilitar, apoiar, liderar, coordenar, dinamizar, gerir, conduzir à reflexão e ao auto-questionamento... (perspectiva formativa);
- Desempenhar a sua função numa “contínua interacção entre o pensamento e a acção, a fim de melhor se compreender para melhor se agir.”;
- Conhecer-se a si, aos outros e os contextos de actuação;
- Gerir, animar e apoiar situações e recursos de formação;
- Possuir uma formação específica para o desempenho das suas funções, numa atitude de permanente aprendizagem e de desenvolvimento das competências que as situações vão exigindo.

(Alarcão, 2002, p. 236)



O campo de acção do Coordenador

O Coordenador de Departamento e a sua acção supervisiva, de gestão, de coordenação e de liderança.



O campo de acção do Coordenador

O Coordenador de Departamento é um gestor pedagógico intermédio, ou seja:

“Um actor educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, **tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar** e tem a **autonomia e legitimidade** para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de **promover o sucesso educativo.**”

(Oliveira, 2000: 48)



O Campo de acção do Coordenador

- O coordenador de departamento é, por inerência de funções, um **líder**, um **gestor** e um **supervisor**.

(Alarcão, 2002, p. 236)



O Campo de acção do Coordenador

- Enquanto líder deve mobilizar aqueles que coordena para a concretização da missão da escola (projecto de escola).
- Enquanto gestor terá de se responsabilizar por tarefas relativas ao planeamento, organização e disponibilização de informações e recursos.
- Enquanto supervisor deverá questionar, analisar, interpretar, reflectir, acompanhar, apoiar, encorajar, desafiar, orientar os profissionais do seu departamento para as práticas de auto e hetero-supervisão, num processo de colaboração contínuo.

(Alarcão, 2002, p. 236)



Campo de acção do Coordenador de Departamento

As competências do Coordenador do Departamento Curricular na LEI

- a) **Promover a troca de experiências e a cooperação** entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- b) **Assegurar a coordenação das orientações curriculares** e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) **Promover a articulação** com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao **desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica**;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de **medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos**;
- e) **Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola** ou do agrupamento de escolas;
- f) **Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo**, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Designar o relator para o processo de ADD e coordenar e supervisionar o trabalho desenvolvido pelos relatores;

Designar o professor para apoio pedagógico, didáctico e científico no período probatório;

Avaliar os relatores.



Os campos de acção do Coordenador

Áreas de intervenção do coordenador de departamento (como supervisor escolar):

- Liderança
 - Coordenação
 - Supervisão das práticas
 - Desenvolvimento organizacional
-



Os campos de acção do Coordenador

► Liderança (o que implica?)

- Acção com repercussões visíveis ao nível da escola;
 - Gestão das pessoas e das suas interacções;
 - Planificação do trabalho do departamento (objectivos a atingir);
 - Dinamização do departamento;
 - Influência sobre os professores do departamento;
 - Controle da qualidade do trabalho desenvolvido no departamento, através da observação sistemática de práticas;
 - Promoção do desenvolvimento de projectos;
 - Participação no processo de avaliação de desempenho;
 - Participação e influência no C.P. ao nível das decisões p/ a escola;
 - A posse de competências de liderança.
-



Os campos de acção do Coordenador

► Coordenação (o que implica?)

- Exercício da mediação entre o órgão de gestão e os professores;
 - Coordenação do trabalho dos prof p/ promover a concertação de formas de actuação;
 - Promoção activa na tomada de decisões conjunta;
 - Colaboração c/ o órgão de gestão p/ implementação de medidas que visem o bom funcionamento da escola;
 - Organização de tarefas rotineiras e burocráticas;
 - Criação de condições necessárias ao desenvolvimento de projectos;
 - Criação de um clima relacional construtivo;
 - Promoção do proc. comunicacional com a circulação de informações;
 - Exercício de funções de gestão;
 - Promoção da colegialidade, incentivo ao trabalho cooperativo.
-



Os campos de acção do Coordenador

► Supervisão das práticas profissionais (o que implica?)

- Orientação sistemática dos docentes p/ melhoria do seu desempenho profissional;
 - Participação na planificação e observação de aulas, envolvendo os professores na reflexão sobre as mesmas;
 - Promoção da reflexão sobre as práticas educativas (problemas e sucessos), numa lógica de partilha e participação interactiva;
 - Promoção da reflexão sobre a educação em geral c/ vista ao desenvolvimento profissional de todos os prof;
 - Supervisão da gestão de aprendizagens;
 - Criação de oportunidades de formação para os prof, conduzindo-os à identificação das suas necessidades;
-



Os campos de acção do Coordenador

► Desenvolvimento organizacional (o que implica?)

- Conhecimento do PE da escola;
 - Participação activa na elaboração do PAA;
 - Participação na (re)definição dos objectivos que norteiam a escola;
 - Uma visão abrangente sobre o funcionamento da escola;
 - Contributo fundamental p/ o desenvolvimento da escola;
 - A aquisição de aprendizagens que conduzam ao desenvolvimento profissional, com repercussões no desenvolvimento da escola;
 - Trabalho cooperativo e concertação com outros departamentos;
 - Promoção da participação e envolvimento de todos;
 - Promoção sistemática da reflexão conjunta sobre a vida da escola;
 - Planificação de formação c/ contributo p/ o desenv. da escola;
 - Promoção da participação dos prof. na auto-avaliação da escola;
-



Os campos de acção do Coordenador

► Contin....

- Promoção do auto-desenvolvimento profissional através da reflexão e da investigação;
 - Incentivo de práticas de auto e hetero-supervisão;
 - Apoio e inserção dos novos docentes, promovendo o seu desenvolvimento profissional;
-



Os campos de acção do Coordenador

► Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que novas Funções Supervisivas?, in Oliveira Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (217-238). Porto: Porto Editora.
 - Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de professores: uma nova abrangência*. Sísifo, Nº 8. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>.
 - Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
 - Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. In Revista Educação, Soc. Campinas, vol. 29, n. 105, pp 197-217, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
 - Oliveira, L. (2000). "O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar". In Alarcão, I. *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp 43-54). Porto: Porto Editora.
-



O estudo empírico

- Apresentação dos dados empíricos recolhidos através dos questionários aplicados aos professores (amostragem) dos diversos departamentos curriculares.



Caracterização da amostra

1. Caracterização dos Inquiridos
2. A amostra corresponde a cerca de 20% do total do corpo docente, com representatividade de todos os grupos disciplinares, que compõem os departamentos, num total de 20.

Sexo	Masculino 5	Feminino 15
Anos de experiência profissional	Entre 1 e 5 / 0	Entre 6 e 10 / 1
	Entre 11 e 15 / 3	Entre 16 e 20 / 3
	Entre 21 e 25 / 7	Entre 26 e 30 / 1
	Mais de 30 / 5	

- A maioria dos inquiridos tem entre 16 anos e 30 anos de experiência profissional e 5 têm mais de 30.



Distribuição da amostra

Designação do Departamento	Grupos disciplinares do Departamento	Nº profs por grupo disciplinar	Amostra de profs seleccionados	Nº profs respondentes
Línguas	Português	12	3	3
	Francês	1	---	---
	Inglês/Alemão	8	2	1
	Espanhol	2	1	1
Ciências Sociais e Humanas	História	3	1	1
	Geografia	3	1	1
	Filosofia	8	2	2
	Economia	5	1	1
Artes e Educação Física	Artes	13	3	2
	Educação Física	9	2	2
Matemática e Ciências Experimentais	Biologia/Geologia	8	2	2
	Física/Química	10	2	2
	Matemática	14	3	1
	Informática	6	1	1



Estrutura do questionário

- ▶ 12 questões de resposta fechada, embora com a possibilidade de justificação/observações
 - ▶ 6 questões de resposta aberta
 - ▶ [Estrutura do Questionário](#)
-



Apresentação de resultados

2. Como é promovida a troca de experiências e a cooperação entre os docentes que integram o seu departamento curricular?

⇒ Em encontros informais ☐ (que se realizam)

- na sala de professores **13**
- nos corredores **3**
- por e-mail **13**
- na plataforma moodle **4**
- outros Quais?/Descreva-os _____

⇒ Em encontros formais ☐ (que se realizam)

- no início e final do ano lectivo **5**
- trimestralmente **1**
- mensalmente **1**
- semanalmente **18**
- outros Quais?/Descreva-os _____



Apresentação de resultados

► Quando e onde se processa a troca de experiências e o trabalho cooperativo?

Quando e onde?	Reuniões de Departamento	Reuniões de Grupo Disciplinar	Reuniões de C. DT	Reuniões de C. Turma
Início e final do ano	9			
Trimestral			14	14
Semanal		18		



Apresentação de resultados

► Grau de segurança/confiança face à troca de experiências e trabalho cooperativo

Algumas vezes Seguro/confiante	Muitas vezes seguro/confiante	Sempre seguro/confiante
2	8	9
<ul style="list-style-type: none">• Dependendo do grau de consenso nos assuntos tratados;• Maior ou menor eficácia na apresentação e resolução de assuntos;• Nem sempre há abertura suficiente por parte dos colegas para cooperarem.	<ul style="list-style-type: none">• O trabalho entre pares é o que me dá confiança;• Permite-me submeter a minha abordagem dos conteúdos;• Com a partilha de experiências, pode-se contribuir para o enriquecimento das práticas.	<ul style="list-style-type: none">• Pelo enriquecimento;• Da cooperação surgem sempre novas abordagens;• Porque sou eu quem presido às reuniões de grupo e por isso tenho de as preparar e saber o que vou apresentar.



Apresentação de resultados

► Grau de à vontade p/ dar contributo na partilha de experiências

Algumas vezes me sinto à vontade	Muitas vezes me sinto à vontade	Sempre me sinto à vontade
3	4	10
<ul style="list-style-type: none">• Porque tenho sempre dúvidas no modo como abordo os conteúdos, sobre as práticas pedagógicas e sobre a relação com os alunos.	<ul style="list-style-type: none">• Talvez porque já conheço de longa data os colegas;• Porque decorre da experiência profissional.	<ul style="list-style-type: none">• Porque sinto que ... melhora a minha prestação;• Conheço os colegas com quem trabalho, há muita solidariedade e vontade comum de melhorar;• Por considerar que as minhas experiências podem ser úteis para os colegas de grupo;• Porque normalmente trabalho c/ colegas recém formados e s/ experiência, assim é meu dever ajudá-los e partilhar saberes.



Apresentação de resultados

► Considera a acção do seu coordenador nuclear p/ essa partilha?

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1	2	7	6	3
<ul style="list-style-type: none"> Área curricular sem qualquer afinidade com a minha. 	<ul style="list-style-type: none"> Porque o coordenador raramente reúne com os representantes de grupo disciplinar ou com os restantes colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> O tempo para as questões formais é muito e sobra pouco para a troca de experiências. 	<ul style="list-style-type: none"> Porque coordena e partilha práticas e experiências recolhidas em acções de formação em representação da disciplina; É importante p/ delinear estratégias e práticas comuns; Porque é importante a articulação que este deve promover entre diferentes grupos; Devido à dinâmica que tem de existir e que o coordenador tem de implementar. 	<ul style="list-style-type: none"> Permite conhecer outras boas práticas pedagógicas



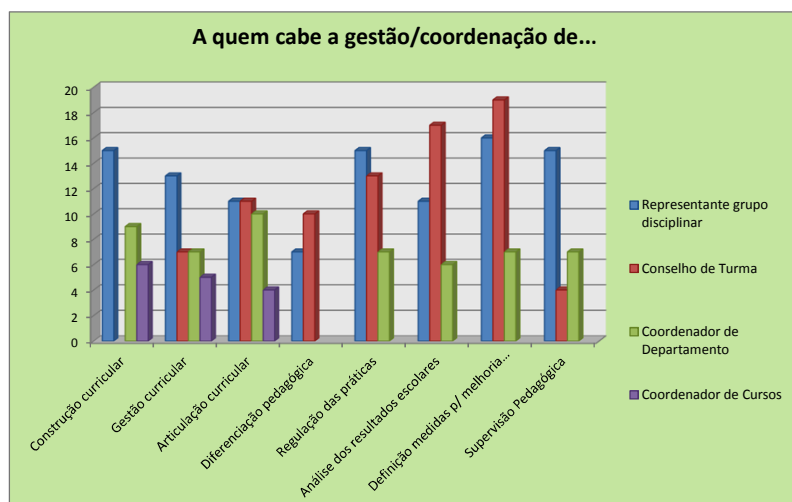
Apresentação de resultados

► Como avalia essa partilha e trabalho colab. no grupo disciplinar?

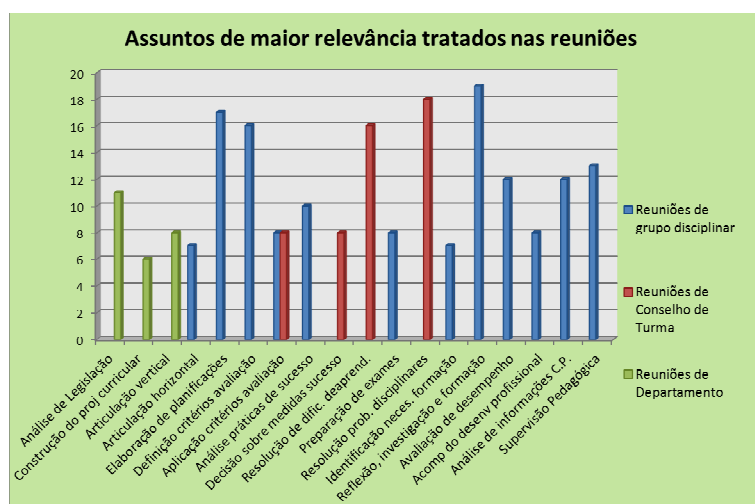
Algumas vezes positiva/útil	Muitas vezes positiva/útil	Sempre positiva/útil
2	5	11
<ul style="list-style-type: none"> Alguns colegas partilham o seu saber, experiências, aprendizagens... outros, não!; Porque nem sempre há uma postura de assertividade. 	<ul style="list-style-type: none"> Porque trabalho melhor com uns colegas e menos bem com outros. 	<ul style="list-style-type: none"> Sinto-me bem integrado no meu grupo disciplinar e há um bom funcionamento entre todos; É com o grupo disciplinar que a partilha vai a uma complexidade maior e a uma e melhor partilha de experiências; Todas as tarefas do grupo resultam da partilha de experiências, a realização das planificações, a definição de critérios de avaliação, trabalhos, os projectos, os materiais de trabalho e de avaliação é sempre feito em conjunto.



Apresentação de resultados



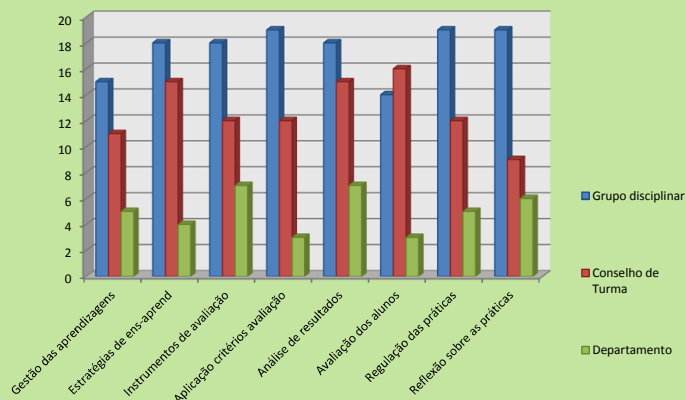
Apresentação de resultados





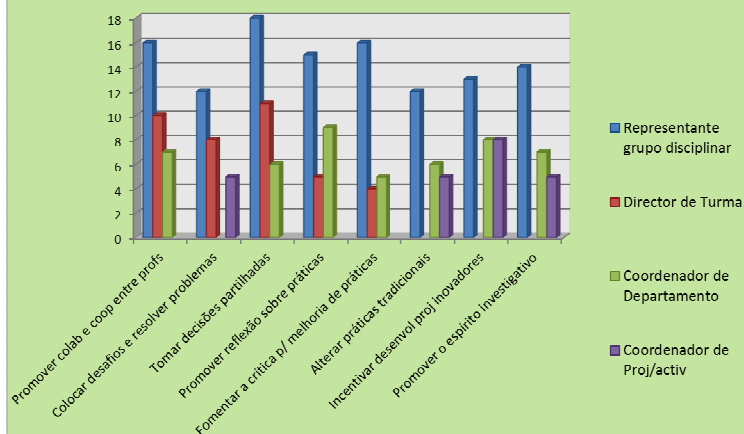
Apresentação de resultados

Onde se desenvolvem as práticas de supervisão quanto a...



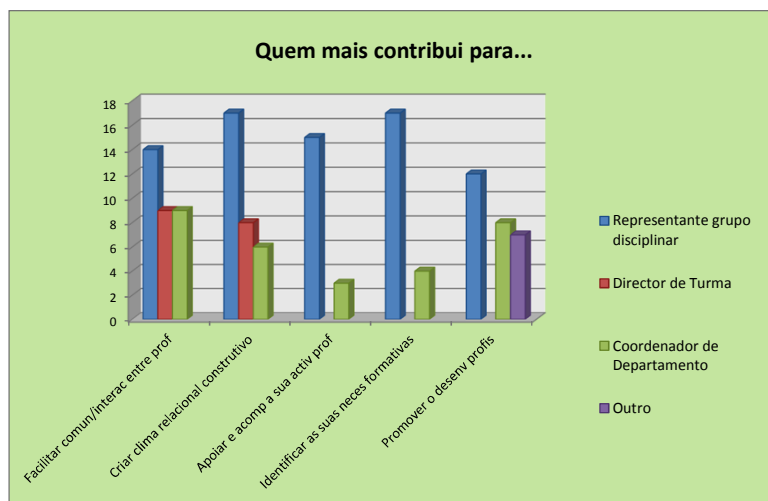
Apresentação de resultados

Quem mais contribui para...





Apresentação de resultados



Proposta de construção de um projecto facilitador das práticas de coordenação e supervisão

- Fragilidades
- Necessidades
- Potencialidades

- O que é a supervisão?
- Apresente três palavras-chave associadas à supervisão.
 - O que vão mudar para tornar mais efectivos os processos de supervisão?
- Dê a sua opinião sobre o contributo deste processo reflexivo-formativo para o seu desenvolvimento profissional.



Agradecimento...

OBRIGADA POR TODA A COLABORAÇÃO
PRESTADA. SEM ELA O TRABALHO NÃO TERIA
SIDO REALIZADO...

BOAS FÉRIAS! (quando os afazeres profissionais
terminarem...)

Muito agradecida e reconhecida...

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO É UM PROCESSO
SOCIAL.
